



**Marta Cristina Dias  
Vieira**

**A criança e os *media*: ameaça ou oportunidade?**



**Marta Cristina Dias  
Vieira**

**A Criança e os *Media*. Ameaça ou Oportunidade?**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Doutor Manuel Ferreira Rodrigues, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

*A todos os que acreditaram.*

## **Júri**

Presidente

Prof. Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho  
Professor Associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Sara de Jesus Gomes Pereira  
Professora Auxiliar do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Prof. Doutor Manuel Ferreira Rodrigues  
Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro (orientador)

## **agradecimentos**

Temos sempre tanto que agradecer, principalmente quando são muitas as pessoas que caminham a nosso lado e que nos amparam nos momentos mais tristes ou riem connosco nos momentos mais alegres. Mesmo no percurso solitário da escrita há sempre quem espreite e entre na nossa vida para trazer uma lufada de ar fresco.

Assim, é a todos os amigos que quero agradecer, pois, mesmo sem saberem, muito me ajudaram nesta luta constante.

No Doutor Manuel Ferreira Rodrigues encontrei o saber de quem está atento a um mundo que muitas vezes se desenrola diante dos nossos olhos e ao qual nem sempre damos atenção. Encontrei também a perseverança e a calma necessária para o prosseguimento desta dissertação. Foi ele que me acolheu no sonho.

Ao Prof. Doutor Carlos A. Meireles Coelho, que me guiou nos meandros do mestrado, e ao Doutor António Vítor Carvalho, pelas palavras amigas, expresso a minha gratidão.

Nomeio igualmente reconhecida os apoios decisivos d e colegas e amigas. À Mafalda, que me ajudou com a recolha de dados, e me deu a conhecer o programa para o seu tratamento; à Carina, pela persistência, paciência e ajuda; à Inês, à Sónia e à Joana por estarem a meu lado.

Uma palavra de agradecimento é devida, também, a todos os directores e professores dos agrupamentos de escolas, pela colaboração na obtenção das respostas ao inquérito, pelo tempo que dedicaram a responder-lhe. Sem a sua disponibilidade este estudo não teria sido possível.

Aos meus pais e irmã, que apesar de ansiosos por ver finalizada esta etapa da minha formação, sempre me apoiaram e incentivaram a ser persistente e cada vez melhor.

E ao meu Miguel que aturou tudo, a falta de tempo, as lágrimas, o cansaço. Ao Martim que chegou à minha vida durante este processo, tornando cada momento mais especial.

Não me esqueço de ninguém, porque todos os que estiveram comigo irão certamente rever-se neste agradecimento, pois sabem que estão no meu coração e, por isso, nas minhas palavras.

**palavras-chave**

Violência, indisciplina, criança, adolescentes, *media*

**resumo**

A influência dos *media* sobre crianças e adolescentes tem sido alvo de diversos estudos, porque estes meios alcançaram um poder extraordinário na nossa sociedade, o que leva a que muitas vezes se criem desconfiças face a eles, principalmente por parte da escola. Esta influência é vista muitas vezes apenas numa perspectiva negativa sendo os meios de comunicação social vistos como potenciadores da violência e/ou indisciplina cada vez mais patente nas nossas escolas, embora não se lhes possa atribuir em exclusivo as razões desses comportamentos.

A presente dissertação tem como objectivo mostrar que para além de uma ameaça os *media* são, sobretudo, uma oportunidade na educação de crianças e adolescentes e que, por isso, é necessário fazer um aproveitamento adequado das suas potencialidades fazendo uso de uma adequada educação para e com os *media* que minimize os efeitos negativos e potencie os benefícios destes meios.

**keywords**

Violence, indiscipline, child, adolescents, media

**abstract**

The influence of media on children and adolescents has been the subject of several studies. This is because these media reached a power invaluable in our society, which leads to often create distrust against them, mainly from the school. This influence is often seen only in a negative light and the media seen as enhancers of violence and/or indiscipline increasingly reflected in our schools, although we cannot assign only to them the reasons for these behaviors.

This dissertation is to show that beyond a threat the media are mainly an opportunity for education of children and adolescents and that it is therefore necessary to make an appropriate use of its potential using an appropriate education for and with the media that minimize the negative effects and maximize the benefits of these resources.

## ÍNDICE

ÍNDICE .....	8
LISTA DE QUADROS .....	10
INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO 1 – BIOLOGIA E CULTURA DA VIOLÊNCIA HUMANA .....	16
1.1. A VIOLÊNCIA NO SER HUMANO: ORIGENS BIOLÓGICAS .....	16
1.2. A VIOLÊNCIA E A RELIGIÃO .....	20
1.3. VIOLÊNCIA: UMA QUESTÃO CULTURAL .....	22
1.4. A VIOLÊNCIA SOCIALIZADA E EDUCADA .....	23
1.5. A AGRESSIVIDADE NA CRIANÇA E A VIOLÊNCIA ESCOLAR .....	26
1.5.1. UM FENÓMENO CHAMADO BULLYING .....	29
CAPÍTULO 2: A AMEAÇA QUE OS AUDIOVISUAIS REPRESENTAM .....	32
2.1. NÓS E OS <i>MEDIA</i> .....	32
2.2. UM SÉCULO DE IMAGENS EM TRÊS ETAPAS .....	36
2.3. A CRIANÇA E OS <i>MEDIA</i> : UMA RELAÇÃO PROFUNDA .....	38
2.4. OS <i>MEDIA</i> : MAIS UMA ACHA NA FOGUEIRA DA VIOLÊNCIA .....	42
2.5. ALÉM DE VIOLENTOS... EGOÍSTAS! .....	45
CAPÍTULO 3 – A OPORTUNIDADE QUE OS <i>MEDIA</i> REPRESENTAM. ....	49
3.1. ESCOLA PARALELA: UMA MANEIRA DIFERENTE DE APRENDER. ....	50
3.2. BENEFÍCIOS DOS <i>MEDIA</i> .....	52
3.3. A JOGAR É QUE A GENTE SE ENTENDE: O CASO PARTICULAR DOS VIDEOJOGOS .....	54
3.4. EDUCAÇÃO PARA E COM OS <i>MEDIA</i> .....	56
3.4.1. PROPOSTAS DE ACÇÃO .....	56
3.5. A EDUCAÇÃO PARA E COM OS <i>MEDIA</i> : PAPEL DOS PAIS .....	59
CAPÍTULO 4 – AMEAÇA OU OPORTUNIDADE? – CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA .....	62
4.1. OBJECTIVOS DO ESTUDO. ....	63
4.2. ESTUDO: INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS, AMOSTRA E METODOLOGIA.....	63
4.2.1 INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	64
4.2.2. AMOSTRA E METODOLOGIA.....	64
4.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....	65



## A criança e os *media*. Ameaça ou oportunidade?

4.3. DADOS RECOLHIDOS, SUA ANÁLISE E DISCUSSÃO .....	66
4.3.1. PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE VIOLÊNCIA E A INDISCIPLINA.....	67
4.3.2. INFLUÊNCIA DOS <i>MEDIA</i> NAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	69
4.3.3. LIGAÇÃO ENTRE A ESCOLA E OS <i>MEDIA</i> .....	75
4.3.4. <i>MEDIA</i> : AMEAÇA OU OPORTUNIDADE .....	79
4.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	80
CONCLUSÃO.....	89
ANEXO I .....	92
BIBLIOGRAFIA.....	96

#### LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – A violência é parte do nosso código genético?
- Quadro 2 – O ser humano é agressivo desde tenra idade?
- Quadro 3 – Sexo e idade dos docentes inquiridos.
- Quadro 4 – Ciclo e tempo de serviço dos docentes inquiridos.
- Quadro 5 – Análise conjunta de uma questão e o tempo de serviço docente
- Quadro 6 – Sabe o que é o *bullying*?
- Quadro 7 – Considera que as crianças e adolescentes que convivem com situações de violência doméstica são mais indisciplinados?
- Quadro 8 – Considera a televisão e os restantes audiovisuais importantes nas nossas vidas?
- Quadro 9 – Percepção dos docentes sobre os *media* mais influentes e seu grau de influência.
- Quadro 10 – Comunga da ideia de que se pode aprender com os *media*?
- Quadro 11 – Os *media* estimulam a violência?
- Quadro 12 – Haverá uma correlação directa entre a violência dos *media* e a indisciplina e/ou violência na sala de aula?
- Quadro 13 – Meios de comunicação inibidores do espírito crítico e criadores de barreiras de comunicação?
- Quadro 14 – Considera que os jogos electrónicos favorecem o desenvolvimento de crianças e adolescentes?
- Quadro 15 – Atribui importância ao tempo que os seus alunos estão expostos aos *media*?
- Quadro 16 – Os audiovisuais são importantes no processo educativo?
- Quadro 17 – Usa os *media* na sala de aula?
- Quadro 18 – Conhecimento que os docentes inquiridos têm dos programas de televisão mais vistos pelos seus discentes e dos jogos mais jogadores.
- Quadro 19 – Considera fundamental uma educação para os *media*?
- Quadro 20 – Considera importante a formação contínua na área da educação para e com os *media*?

## A criança e os *media*: ameaça ou oportunidade?

Quadro 21 – São os *media* uma oportunidade ou uma ameaça, na educação de crianças e adolescentes?

Quadro 22 – Respostas maioritárias dos docentes inquiridos.

Quadro 23 – Respostas minoritárias dos docentes inquiridos.

Quadro 24 – Respostas hesitantes dos docentes inquiridos.

## INTRODUÇÃO

Os estudos realizados na área da influência dos meios de comunicação social sobre as crianças são inúmeros. Primeiro, porque nas últimas décadas as crianças estão muitas vezes no centro das atenções de muitos estudiosos e a preocupação com elas é generalizada a toda a sociedade; depois, porque os meios de comunicação social causaram grande impacto nesta faixa etária (e não só). Portanto, desde cedo, apareceram as preocupações com os impactos que esta ligação tão forte entre as crianças e os *media* poderia causar.

A televisão – especialmente a televisão – foi durante as últimas décadas alvo das mais variadas investigações destinadas a avaliar o seu grau de influência junto de crianças e adolescentes. Como mostram os estudos publicados de que temos conhecimento sobre os novos *media*, são necessários mais estudos multidisciplinares, dado que as crianças começam a usá-los cada vez mais cedo e com muito entusiasmo. Tentámos então avançar um pouco nesse campo, de forma a entender os benefícios e malefícios destes meios, nomeadamente dos videojogos, que tanto fascinam as novas gerações, tornando-se cada vez mais poderosos junto delas.

Assim, e tendo em conta os estudos publicados, tentámos metodologicamente seguir uma linha entre a ameaça e oportunidade que os *media* representam. Ou seja, não nos deixámos levar pelos “velhos do Restelo” para quem os *media*, velhos e novos, são sempre um atentado social, sendo, portanto, uma ameaça real à educação. Mas, também não voámos nos ventos contrários que proclamam enfaticamente que estes meios são bons substitutos dos restantes agentes educativos, nomeadamente da Escola. No entanto, esta opção revelou-se difícil, pois a literatura é extensa. Para além disso, cedo verificámos que para o tema principal conflui uma série de subtemas que não pudemos menosprezar. Foi então necessário tomar algumas decisões. Optámos, assim, por analisar os estudos mais recentes em cada área de estudo específica (violência, *bullying*, influência dos *media*...).

Começámos então por analisar os pressupostos teóricos relativos às questões da violência, visto ser este um fenómeno que muito preocupa toda uma sociedade e que se sente nas nossas escolas, mas, muitas vezes, inflacionada pelos meios de comunicação social. Durante esta abordagem teórica pareceu-nos importante fazer a distinção entre os

conceitos de violência e indisciplina, pois é necessário identificar o que é violência e o que é indisciplina para podermos agir em conformidade com as situações. Sabemos que as crianças passam por fases diversas ao longo do seu desenvolvimento, e o desejo de se afirmarem faz com que muitas vezes estejam mais inquietas, refilonas, teimosas... No entanto, isso parece não querer dizer que sejam crianças que usem de actos violentos para atingirem os seus fins; muito embora haja crianças e adolescentes tendencialmente violentos nas suas atitudes para com os outros.

O *bullying*, tipo de violência escolar cada vez mais frequente nas nossas escolas também foi alvo da nossa atenção. Esta é uma forma de violência que se passa entre pares, nos recreios e corredores das nossas escolas e para a qual os professores, pais e auxiliares de acção educativa têm de estar alerta, pois tanto as vítimas como os vitimados precisam de ajuda, uns porque não se conseguem defender e outros porque não compreendem o porquê das suas atitudes mais agressivas. Frequentemente, os problemas de uns e de outros são semelhantes, têm formas diferentes de o expressar.

Sabemos que desde o seu aparecimento que os meios de comunicação social têm sido acusados de atentar contra a moral e os bons costumes, de exercer uma influência extremamente negativa sobre todas as pessoas, especialmente sobre crianças e adolescentes, são “um foco de atenção e uma fonte de polémica” (Pinto 2002: 9). Ou seja, têm sido, sob muitos pontos de vista o bode expiatório de muitos males da nossa sociedade. Assim, não podíamos deixar de conhecer os meios de comunicação, a forma como se desenvolveram e ganharam o seu espaço junto do público e que tipos de influências poderiam realmente exercer. Verificámos que os *media* adquiriram efectivo poder junto das pessoas e que as crianças e adolescentes estão fascinadas pelo mundo do audiovisual, situação que, não sendo controlada, as pode tornar mais violentas e egoístas entre outros aspectos que não couberam na nossa análise (consumistas, sexualmente precoces, etc.), mas que não deixam de ter extrema importância e sobre as quais outras investigações se poderiam debruçar.

No terceiro capítulo procurámos conhecer as oportunidades que os meios de comunicação social podem trazer para a educação de crianças e adolescentes principalmente se houver uma efectiva educação para e com os *media* que ajude a distinguir o bom do mau, a ter espírito crítico, a conhecer o que está por detrás dos *media*, a saber

utilizar o que estes meios podem dar de melhor a cada um de nós, que nos ajude a crescer em conhecimento e enquanto pessoas. Para isso, foi necessário conhecer os benefícios dos meios de comunicação social, com maior ênfase para a televisão e videojogos e de seguida ensaiar algumas indicações para professores e pais sobre como podem e devem aproveitar os *media* na educação das crianças e adolescentes da actualidade que vivem toda a sua vida rodeados por eles.

Depois desta análise teórica ficaram algumas questões por resolver ou pelos menos deixaram dúvidas: estarão as crianças hoje mais indisciplinadas e até violentas do que há alguns anos atrás? Os meios de comunicação terão alguma culpa dessa violência? Será que a escola e os *media* estão realmente de costas voltadas? Os professores não são adeptos da educação para e com os *media*? Terá isso a ver com falta de formação nesta área?

Tendo por base um inquérito elaborado por nós de acordo com todos os pressupostos teóricos analisados, fizemos um estudo em algumas escola de 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de forma a verificar o que realmente se pode constatar no nosso sistema educativo e quais as percepções que os professores têm sobre a temática em questão.

Definimos os objectivos para este estudo, distribuímos o inquérito por várias escolas, de zonas de características distintas para, de alguma forma, minimizar as influências nos resultados finais e para ver se as respostas eram diferenciadas de acordo com a localização do espaço escolar. Analisámos cuidadosamente os dados recolhidos e, através da junção entre toda a literatura sobre a qual tínhamos reflectido e as respostas ao inquérito chegámos a várias conclusões.

Como se pode ver, partimos do pressuposto teórico de que os *media* são efectivamente uma ameaça, pelo poder de influência que têm junto das crianças e adolescentes, por aquilo que transmitem (violência, sexo, publicidade...) e pela forma como o fazem. A hipótese que construámos assenta na crença de que essa influência, quando bem aproveitada, principalmente por pais e professores, pode ser uma oportunidade de aprender, crescer e ser.

A criança e os *media*: ameaça ou oportunidade?

## **Capítulo 1 – Biologia e cultura da violência humano**



### 1.1. A violência no ser humano: origens biológicas

O homem é um ser de dualidades, é um ser perfeito repleto de imperfeições, um ser capaz dos maiores actos de generosidade e das maiores atrocidades especialmente contra o seu semelhante. São célebres as expressões de T. Hobbes (1588-1679): *Homo homini lupus* (o homem é lobo do homem) e *Bellum omnium contra omnes* (a guerra de todos contra todos). É um ser que transporta em si o bem e o mal, a paz e a guerra, a justiça e a injustiça, a verdade e a mentira, a vingança e a magnanimidade... O facto de sermos assim não advém do mundo contemporâneo; a verdade é que por muito que não o queiramos ou por muito que o tentemos negar, o mal parece fazer parte da nossa essência, da nossa natureza.

O planeta Terra formou-se e foi seguindo o seu rumo e evolução natural mas sem deixar de manifestar continuamente a sua tendência natural para actos de extrema violência, desde “as violências climáticas – tremores de terra, inundações, secas e outras catástrofes do género – às violências de que a vida animal não é avara” (Maffesoli, 2002: 56). No desenrolar da sua evolução natural, na Terra surgiu um novo ser, o homem. Ser este que tal como os outros animais teve de lutar avidamente pela sua sobrevivência, pelo seu território de forma mais evidente desde o Neolítico. Assim, a violência e a agressividade fizeram sempre parte da forma de agir do ser humano e das suas sociedades. Tal como aconteceu com outros animais, a violência no homem também serviu para que a nossa espécie sobrevivesse, se desenvolvesse e chegasse aos dias de hoje. A violência e a agressividade foram durante milénios um método de protecção natural para a raça humana, tanto no seu “estado natural”, como no ambiente protegido do Estado moderno.

Portanto, como já vimos, a própria natureza mostra a sua violência e os animais como parte desta mostram o seu lado agressivo também, por isso não podemos deixar de atentar nas palavras de Maffesoli que nos relembra, a este respeito que “no ‘animal humano’ há ‘animal’ também” e “na ‘natureza humana’ há ‘natureza’ também” (2002: 58). Portanto, este autor acredita que ser agressivo faz parte do ser humano, faz parte daquilo que ele é desde a sua formação, desde a sua aparição na Terra. É algo que lhe é natural. Assim, verificamos que há estudiosos que acreditam que a violência humana ainda se justifica pela necessidade primária que a nossa espécie teve dela, até porque esta

foi de grande utilidade no seu passado para compensar as suas deficiências físicas em relação aos outros animais. A violência é então vista como se fosse um legado que ficou do nosso próprio desenvolvimento enquanto seres humanos.

Todavia, não pensemos que é apenas Maffesoli que vai nesta linha de pensamento. Essa corrente tem tradição, mesmo que com algumas variações. Konrad Lorenz (1903-1989) é um defensor ainda mais acérrimo desta ideia ao afirmar que tal como a violência dos restantes animais é uma questão de instinto, de luta pela sobrevivência, nos seres humanos também o é. Ou seja, o teórico da agressividade e fundador da Etologia não faz qualquer distinção entre o homem e os restantes animais. Erich Fromm (1979: 17), ao referir-se ao conceito de agressão segundo Konrad Lorenz, afirma que o “seu conceito de agressão é sobretudo o de um impulso biologicamente adaptativo, desenvolvido evolucionariamente, que serve à sobrevivência do indivíduo e à da espécie”. Lorenz aponta três motivos para o comportamento agressivo: a divisão do espaço pelos diferentes seres vivos, ou seja, a luta pelo território; a selecção dos melhores de cada espécie através dos combates entre rivais e a defesa de toda a prole. A agressividade é “um instinto que leva tanto o homem como o animal contra a sua própria espécie” (Lorenz, 1972, cit. por Callejo, 2003: 140). Segundo Armanda Pinto M. Matos, “o instinto agressivo [em Lorenz] é gerado espontaneamente dentro da pessoa e está continuamente à procura de expressão” (Matos, 2006: 41), não se trata apenas de uma reacção a factores externos. A evolução não nos fez perder o instinto violento, fez contudo com que fôssemos capazes de produzir apetrechos cada vez mais eficazes e mortais. As lutas já não se fazem com pedras, nem lanças, nem mesmo com arco e flecha. Fazem-se, sim, com mísseis e armas nucleares.

Por outro lado, Erich Fromm vai ainda mais longe do que Lorenz, sendo mais duro para com os comportamentos agressivos do ser humano, pois afirma que não se pode comparar o homem ao animal. Para ele o homem “é o único primata que mata e tortura membros da sua própria espécie sem nenhuma razão biológica ou económica e sente satisfação ao fazê-lo” (Fromm, 1975, *apud* Callejo, 2003: 140) e acrescentemos que, ao fazê-lo, está na maioria das vezes em plena consciência dos seus actos. Assim, para Fromm, o homem é pior do que os restantes animais nas suas atitudes violentas. Em relação a este aspecto Maffesoli explica que o homem justificou sempre as atrocidades que se

foram cometendo contra o outro, o outro que é um ser igual a si próprio, através do Bem, “foi em seu nome que as diversas inquisições fizeram as suas soezes obras. Foi em seu nome que foram perpetrados todos os etnocídios culturais e justificados os imperialismos económico e político” (Maffesoli, 2002: 10). Foi em nome deste Bem, ou daquilo a que alguns poderes decretaram que devia ser o Bem (sem terem sequer em conta que este é um valor subjectivo, que não é igual de pessoa para pessoa nem de cultura para cultura), que deviam ser os valores regentes de toda a sociedade, que se cometeram e continuam a cometer as maiores violências contra os nossos semelhantes. O século XX é um bom testemunho do que afirmamos, como mostra Tzvetan Todorov, em *Memória do Mal, Tentação do Bem* (2002). Milhões e milhões de pessoas foram mortas pelas diversas variantes totalitárias, em nome do Bem.

Freud, que reflectiu sobre a violência, no quadro da brutalidade demente da I Guerra Mundial, considera “que a mais profunda essência do homem consiste em impulsos instintivos de natureza elementar, iguais em todos e tendentes à satisfação de certas necessidades primordiais” (Freud e Einstein, 1997: 31). Ou seja, o ser humano tem tendência para ser agressivo, no entanto vai contrariando o seu instinto (o que não é sinónimo de este nunca se manifestar) e consegue fazê-lo através da cultura, da socialização, da educação. Neste modelo preconizado por Freud, a agressividade sendo inata ao ser humano aparece como que inevitável. É como se a espécie humana não tivesse escolhido ser assim, ela é irremediavelmente assim. O que acontece é que o ser humano não tendo qualquer intenção de ser violento é-o. Inevitável e fatalmente. Freud refere ainda que, se inicialmente a tendência da agressividade do homem é para a sua autodestruição, rapidamente, esta se vira contra os outros, pois se pensarmos bem é mais fácil e menos doloroso atacar o outro do que nos magoarmos a nós mesmos. Freud sublinha mesmo que é mais fácil pensarmos a morte dos outros do que a nossa, se bem que, mesmo assim, haja muita gente que use a automutilação pelos mais variados motivos (e algumas, certamente pela busca do bem, até sentem prazer nessa dor).

T. Barry Brazelton e Joshua D. Sparrow também mostram estar de acordo com esta teoria, ou pelo menos vão ao seu encontro, ao demonstrarem como a raiva e as reacções agressivas se manifestam desde que o ser humano é muito pequeno: “É provável que tal aconteça ainda antes dos quatro anos de idade”(2006: 16), assim não é nada que lhe

tenha sido ensinado e nem precisa para isso de estar em contacto com modelos violentos. O que é certo é que verificamos que começa a manifestar-se, como se fosse algo que já fizesse parte de si mesmo.

Estas reflexões podem levar-nos a pensar que apenas temos em conta uma visão muito científica dos acontecimentos que levaram ao aparecimento e desenvolvimento do ser humano e, por sua vez, que levaram a manifestações violentas por parte do homem. Não haverá outras formas de propagação ou incentivo à violência humana?

## **1.2. A VIOLÊNCIA E A RELIGIÃO**

É-nos difícil correlacionar religiões e violência, mais do que igrejas e violência. É matéria para muitas teses e controvérsias. Mesmo assim, quisemos sublinhar alguns aspectos que nos ajudaram na reflexão sobre a problemática da violência.

As religiões deveriam ser o que se poderá considerar o bem supremo, mesmo que em nome delas e dos seus valores se tenham cometido imensas atrocidades ao longo dos tempos. O que é certo é que para quem tem uma visão mais teológica da criação do mundo o mal não deixa de estar presente e vamos apenas referir como exemplo a religião cristã, pois não se pretende mostrar exaustivamente os actos violentos praticados pelas diversas religiões, mas apenas demonstrar que nestas, onde se apela ao Bem, também existe o Mal, e que este se manifesta muitas vezes apenas para defender aquilo que cada religião acha que é o Bem. Temos de ter em conta que quem perpetua e defende as religiões são os homens e por muito que estas preconizem o Bem, o homem na sua imperfeição acaba por colocar nelas e na sua difusão, o Mal.

De acordo com o judeo-cristianismo, após Deus ter formado o homem e a mulher à sua imagem e semelhança e de estes terem comido do fruto proibido, o ser humano passou a discernir o bem do mal e, desde esse momento, “viu o Senhor que a maldade do homem se multiplicara sobre a Terra e que toda a imaginação dos pensamentos do seu coração era só má continuamente” (Génese, 6:5). Assim, o coração do homem apesar de ter consigo o bem e o mal, opta maioritariamente, e sempre que há oportunidade, pelo mal. Mesmo que, como acontece na religião cristã, acredite que um dia, na vida eterna, será castigado por tais actos. Por isso é que, na maioria das vezes, justifica o mal credi-

tando ou fazendo acreditar que está a defender o bem. É uma forma de não sentir qualquer culpa ou remorso pelas acções praticadas.

Segundo alguns arautos do ateísmo e outros pensadores, (cf., entre outros, Gil Bera, 2005; Dawkins, 2007; Dennett, 2008), religião e violência confundem-se nas origens. Em Os Dez Mandamentos no Século XXI, Fernando Savater afirma: “Durante a história do homem na Terra, houve uma infinidade de exércitos que se enfrentaram em nome de deuses ou de crenças. Fala-se até de um Deus dos exércitos” (2004: 29). Fazemos notar que esta expressão é referida no Antigo Testamento 42 vezes! Não é por acaso que “o Mal” é citado 628 vezes no Antigo Testamento, enquanto o Novo se fica pelas 141 ocorrências. Já “o Bem” é referido no Velho Testamento 84 vezes, registando o Novo Testamento apenas 34 ocorrências.

Ao fazer uma análise na Bíblia sobre o número de vezes que são mencionadas determinadas palavras de conotação violenta (violência, violento, castigar, espada, guerra, guerrear, matar, matança...), Manuel Ferreira Rodrigues (2006) concluiu que, “globalmente, a contabilidade é temível”, mesmo que esse tipo de vocábulos apareçam em maior número no Antigo do que no Novo Testamento.

Não espanta, pois, a contabilidade trágica referida por Eduardo Gil Bera: “Em 5500 anos de história, para não irmos mais longe, produziram-se 14.513 guerras que custaram 1240 milhões de vidas e não deixaram senão 292 anos de paz, à laia de pausa para respirar, embora, sem dúvida, durante esse lapso de tempo, devam ter decorrido guerras menores” (Gil Bera, 2004: 29).

Contudo, outros autores, como Roger Scruton, defendem que a religião não é causa da violência mas a solução para ela (Scruton, 2007). Mais, que a Bíblia (como o Alcorão), a par de um deus colérico e sangrento, que exige de Abraão o sacrifício do seu filho Isaac, há um deus misericordioso e compassivo. Fazemos notar, agora, que, no Antigo Testamento, a palavra “misericórdia” e “misericordioso” ocorre 75 e 13 vezes, respectivamente, e apenas 43 e 5 vezes no Novo Testamento.

Todas estas reflexões, sejam elas científicas ou teológicas, podem parecer longínquas, desgarradas dos tempos modernos. Mas, a realidade que chega a nós todos os dias é bem diferente. A violência continua a existir e perpetua-se por todas as gerações. Poder-

se-ia dizer que na realidade o homem nunca se conseguiu libertar do seu instinto natural e este acaba, mais tarde ou mais cedo, por se manifestar.

Certo é que “esse ‘matadouro’ que é a história é uma realidade incontornável” (Maffesoli, 2002: 61) e, tal como afirma Freud, “a história primordial da Humanidade está cheia de assassinio” (Freud e Einstein, 1997: 43) o que demonstra bem, a raiz do ser humano.

### **1.3. VIOLÊNCIA: UMA QUESTÃO CULTURAL**

Vimos já que o ser humano tem um grande historial de violência associado à sua evolução. Diz Paulo Roney A. Fagúndez que “não se tem notícia de nenhum período da humanidade que a sociedade se tivesse livrado, por um instante, da violência”<sup>1</sup>.

Poderá esta violência sem fim ter sido agravada pela cultura? Será que culturalmente perpetuamos esta forma de estar e de ser?

Certo é que, mesmo que nos custe a aceitar, a violência é culturalmente aceite em muitas sociedades (se não em todas, mesmo que em graus diferentes). A pena de morte continua a ser penalização para crimes mais graves em muitos países ou estados (e onde já não é muitas pessoas têm o segredo, ou não tão segredo assim, desejo que volte). As ditaduras continuam a ser uma realidade no mundo actual, os crimes e discriminações sexuais são socialmente aceites em muitas culturas e a educação é feita no sentido de incentivar a que perdure temporalmente. As armas são de venda livre (ou bastante facilitada) e crianças e adolescentes têm fácil acesso às mesmas e em muitas culturas são mesmo incentivados a usá-las desde tenra idade para combater, para protegerem a sua raça e/ou religião. Parece que “cada sociedade nasce (...) no momento em que se faz a narrativa da sua violência” (Faye, 1996: 259).

---

<sup>1</sup> Fagúndez, Paulo Roney Ávila. *Raíces da violência*. [em linha]. (s.d.) [Consult. 5 de Maio de 2008]. Disponível em WWW:<URL:<http://www.roney.floripa.com.br/docs/raizes.doc>>.

Ou seja, por muito que custe ou por muito que muitos não o queiram aceitar ainda vivemos frequentemente numa sociedade que educa para a violência, que a perpetua, que continuamente incentiva a máxima de Talião “olho por olho, dente por dente”.

A própria cultura de consumo que assola a actualidade incentiva ou favorece a cultura da violência. O consumismo exige que as pessoas tenham possibilidades económicas para adquirir este ou aquele produto, ora, “as crianças e adolescentes das classes mais baixas têm expectativas de consumo que não podem satisfazer através de vias ‘honestas’” (Araújo, *apud* Rodrigues, 2006), tendo portanto de recorrer a vias desonestas, mais ou menos violentas, para atingirem o nível de consumo esperado e como a agressividade é muitas vezes a via mais fácil, estes grupos ou indivíduos, mais ou menos organizados, continuam a usá-la como defesa.

De uma cultura da violência temos de passar gradualmente, e o mais depressa possível, para uma cultura de não-violência, uma cultura de paz e tolerância, para que a cultura e a educação se possam contrapor a qualquer tendência violenta do ser humano.

#### **1.4. A violência socializada e educada**

Naturalmente, há quem acredite que a agressividade não é inata ao ser humano e que ela tem sobretudo a ver com a educação de cada indivíduo ou com as situações a que cada ser humano é exposto ao longo do seu desenvolvimento.

Para Albert Bandura e Richard Walters, teóricos da aprendizagem social, a agressividade ou a violência tem muito a ver com os modelos que cada indivíduo segue. Para Beatriz Pereira, “estes comportamentos serão aprendidos quanto mais o indivíduo estivesse exposto a modelos agressivos (na família, na escola, no trabalho, nos *media*)”(1997: 9). Assim, de acordo com alguns autores, o ser-se mais ou menos agressivo, a manifestação de mais ou menos agressividade tem a ver com o próprio processo de socialização de cada pessoa, não sendo, portanto, algo que já nasça com cada um de nós, não é algo biológico.

Assim sendo, quanto maior for a exposição a estes modelos e mais cedo acontecer, mais agressivos serão os indivíduos e mais cedo, no que diz respeito à idade, irão manifestar essa agressividade.

Temos de referir que, de acordo com esta opinião, os meios de comunicação social, nomeadamente os que usam a imagem como forma de comunicação, são também um meio difusor da agressão e dos actos violentos, sendo estes muitas vezes mostrados como compensatórios. Ou seja, as crianças são confrontadas desde cedo, com o facto que ser agressivo, usar actos de violência pode trazer vantagens no seu quotidiano, pode ajudá-las a alcançar aquilo que desejam. Assim, estes autores acreditam que “a violência difundida pela televisão tem efeitos nocivos sobre os espectadores” (Pereira, 1997: 10), pois mostra modelos negativos que educam nesse sentido. Para além disso, os *media* são o modelo, para além do familiar, com o qual o ser humano actualmente mais cedo contacta e pelo qual mostra bastante interesse e é aquele que mais vezes transmite a ideia de que a violência pode ser de alguma forma compensatória.

Esta situação leva-nos também a reflectir sobre a importância dos jogos de vídeo nesta questão, pois, inserem-se no grupo dos *media* que difundem a violência através da imagem. Acresce ainda a interacção entre o jogo e o indivíduo, aumentando os níveis de ligação do indivíduo às acções violentas típicas de muitos jogos electrónicos. A criança ou adolescente não está parada, “puxa o joystick para simular o estrondo de uma metralhadora, o detonador de uma granada ou um simples pontapé na cara ou nas costelas de um opositor” (Brazelton e Sparrow, 2006: 110).

Assim, “no quadro da teoria da aprendizagem social, implica que aquela [violência/agressividade] seja contextualizada em termos sociológicos e não apenas mediante uma perspectiva psicológica” (Matos, 2006) e/ou biológica. Os factores externos são de extrema importância para se determinar se um indivíduo é violento ou não.

Como referimos anteriormente, foram vários os estudiosos que, ao longo do tempo, reflectiram sobre a problemática da agressividade e da violência nos seres humanos, e nem todos eles têm a mesma perspectiva, as mesmas ideias e cada um analisa a questão de acordo com a sua área de estudo específica (Psicologia, Sociologia, etc.). No entanto, parece-nos que só o confronto destas teorias pode levar à procura de soluções para a questão da agressividade e da violência. Algumas delas, vistas individualmente, poderiam levar-nos a ficar de braços cruzados uma vez que apresentam este factor como inevitável, como algo que faz parte do ser humano e nada havendo a fazer.



Para a realização deste estudo, apoiámo-nos mais na teoria da aprendizagem social do que em qualquer outra. Ela dá-nos uma visão mais optimista dos homens e das suas sociedades, apresentando-nos um cenário em que a violência não é algo inevitável e que pode de alguma forma ser controlada através de uma educação adequada. No entanto, também acreditamos que a violência está de tal forma enraizada no ser humano que dificilmente alguém, alguma vez possa aboli-la na totalidade.

Mesmo os docentes inquiridos na nossa investigação (quadro 1) mostraram na sua maioria (63) acreditar que a violência não faz parte do nosso código genético, mas que resulta, sim, de condicionalismos sociais e culturais. Os que afirmaram que o ser humano tem predisposição para a violência (35) referem que essa violência pode ser controlada através da educação. Apenas 6 dos professores da nossa amostra consideraram que a violência é mesmo própria da natureza humana.

Parece-nos natural que os docentes pensem desta forma tendo em conta a sua profissão.

**Quadro 1: A violência é parte do nosso código genético?**

	Frequência	Percentagem
Sim.	006	5,8
Não.	63	60,6
Sim, mas pode ser controlada pela educação.	35	33,7
Total	104	100,0

Portanto, referimos mais uma vez que temos de ter em conta todos os autores e suas formas de pensar esta questão. Isto, mesmo que, até no Manifesto de Sevilha sobre a violência, publicado em 1990 e redigido por uma comissão da UNESCO, se possa ler que é “cientificamente incorrecto [itálicos nossos] defender que os seres humanos têm um ‘cérebro violento’ (...). O modo como agimos é induzido pela forma como fomos condicionados e socializados” (Ramírez, 1999: xxi), pois sabemos, também, que o cérebro humano “esconde” ainda muitos mistérios que ciência alguma conseguiu até agora decifrar.

Acreditamos, como pessoas e profissionais da educação, que através da Educação, entendida como *criar, ensinar e formar* (Reboul, 2000), podemos alterar muitas formas de comportamento; contudo, a educação deve “valorizar e promover os comportamentos de

empatia, a negociação verbal, o intercâmbio de ideias, a cedência de ambas as partes na procura da justiça, no direito à igualdade de oportunidades para todos e no direito à diferença de cada um” (Pereira, 1997: 11), contrariando, assim, os níveis crescentes de violência na nossa sociedade e promovendo os valores da justiça e da paz, numa lógica de educação para a cidadania.

A análise das teses destes autores leva-nos também a reflectir sobre o papel dos meios de comunicação sobre as crianças, pois estes educam, servem de modelo e a educação que ministram nem sempre é a mais apropriada, ou pelo menos nem sempre está de acordo com os princípios da tolerância, da justiça e da paz que os pais e a escola querem transmitir às novas gerações.

Visto que a violência é uma realidade do quotidiano, propomo-nos a seu tempo reflectir sobre a posição dos *media* e dos videojogos na nossa sociedade, seus efeitos e a forma de os colocarmos ao dispor de uma educação que valorize aspectos benéficos, até porque a escola também tem a violência dentro dos seus portões e precisa de meios para a minimizar.

### **1.5. A agressividade na criança e a violência escolar**

Reflectimos um pouco sobre esta problemática da violência na escola, suas manifestações e efeitos. Pois só estudando e reflectindo sobre os problemas é que poderemos tentar arranjar soluções adequadas.

Sabemos que a violência existe. Já aludimos a algumas das razões da sua existência. No entanto, qual é verdadeiramente a sua definição? Será que violência e indisciplina são a mesma coisa?

Todos os autores têm definições diferentes para agressividade, muitas são até pouco consensuais. No entanto, parece existir um ponto em que a maioria dos autores está de acordo: a agressão/violência é considerada “como um comportamento ou um conjunto de comportamentos que provocam danos físicos ou psicológicos e que têm, na sua origem, a intenção de fazer mal a outrem” (Matos, 2006: 39).

E a indisciplina? Muitos autores não fazem qualquer distinção entre estes dois termos, falando indiscriminadamente de indisciplina e violência como se de sinónimos se

tratasse; certo que a indisciplina pode chegar à violência. E contudo, temos de ter em conta que o aluno pode ser indisciplinado sem nunca chegar a ser violento. É, portanto, necessário distinguir entre uma criança ou adolescente indisciplinados, que desafiam a autoridade e/ou não a reconhecem, perturbam pontualmente as aulas e/ou as próprias instituições escolares que frequentam, geram conflitos com colegas e/ou professores... e um aluno que para além da indisciplina tem atitudes agressivas usando frequentemente a violência para se manifestar.

Segundo Carlos Fontes (s.d.), existem dois níveis de indisciplina que é necessário que todos os agentes educativos conheçam para poderem lidar mais facilmente com cada situação específica. O primeiro nível é o que se manifesta mais recorrentemente e mais vezes é própria da idade e da necessidade de afirmação. Podemos dizer que é o que efectivamente acontece com maior frequência nas salas de aula das nossas escolas. São os cochichos, as trocas de recados em papelinhos, o exibicionismo, a apatia em relação aos temas desenvolvidos, o chegar tarde dos intervalos, o desafio à autoridade do professor, os comentários depreciativos, quer ao docente, quer a colegas, quer ainda às próprias matérias leccionadas... O segundo nível é aquele que faz a ponte entre a “simples” indisciplina e a violência ou agressividade, trata-se das agressões a colegas, professores ou auxiliares de acção educativa, os furtos, as provocações racistas, sexuais, xenófobas...

Assim, é necessário ter presente que indisciplina não é o mesmo que violência, pois “são dois conceitos que em contexto escolar facilmente se confundem” (Galego, s.d.), mas na realidade pode facilmente chegar a esse patamar e é por isso que todos os profissionais de educação e familiares de crianças e adolescentes têm de estar atentos e verificar se as atitudes demonstradas por quem têm a cargo são casos pontuais de indisciplina, manifestações típicas da idade ou se é um caso de indisciplina violenta ou agressiva.

Os diferentes agentes educativos têm de se preocupar com estas questões e conceitos, pois a violência ou a agressividade não se começam a manifestar apenas quando somos adultos ou adolescentes, pois, tal como já referimos anteriormente, há autores que afirmam mesmo que se manifestam desde muito cedo (cf. Brazelton e Sparrow, 2006). Há relatos de casos de agressividade já nos jardins-de-infância (Alves, 2001) (no que diz respeito ao percurso escolar, pois em casa ela pode manifestar-se mais cedo ainda), o que é bastante preocupante. Encontramos até autores que afirmam que “a agressividade pode

ter início antes do nascimento, não só nas evoluções do bebé por nascer, mas também nos movimentos mais bruscos das pernas, que fazem a mãe dizer que sente o filho a dar-lhe pontapés” (França e Yaegashi, 2005: 13).

Muitos podem achar que falar de violência ou agressividade em criança tão pequenas é um perfeito exagero. Podem até referir que são coisas naturais, pequenas birras que passarão com a idade. O que é certo é que “por volta dos dois anos a criança pode ter reacções mais ou menos agressivas, como, por exemplo, demandar, reclamar, exigir, bater os pés, gritar, entre outras” (França e Yaegashi, 2005: 12) reacções que os adultos têm de analisar seriamente e agir em conformidade para não se arriscar a que essas crianças facilmente se tornem adultos com diversos problemas sociais derivados do seu comportamento violento ou agressivo.

Verificamos então como a agressividade começa cedo e a verdade é que o seu desenvolvimento não se queda por aqui, pois “mais ou menos por volta dos dois ou três anos essa agressividade pode manifestar-se através de ataques aos pais, amigos, irmãos, professores, etc., podendo provocar comportamentos tais como arranhar, puxar os cabelos, morder crianças da sua idade, entre outros” (França e Yaegashi, 2005: 12).

Depois da agressão física, as crianças, quando se começam a expressar oralmente, passam também à agressão verbal. Contudo, é verdade que em muitas crianças esta agressividade acaba por diminuir substancialmente, mas também há outras em que isso não acontece e este tipo de crianças acaba por comandar toda a família que se sente cada vez menos capaz de combater estes comportamentos.

Assim, quer pelo estilo de vida hodierno, “que permuta uma ilusória liberdade por uma real escravatura” (Maffesoli, 2001: 29), quer pelo ritmo acelerado em que vivemos e que leva a que as crianças sejam “deixadas” pelos pais de manhã cedo nas escolas e infantários e só voltem para os buscar bastante tarde, ou pela demasiada exposição à televisão e aos jogos de vídeo sem qualquer tipo de controlo e até mesmo pela passividade em demasia, a realidade é que, “na maioria das vezes, os pais acabam ‘colaborando’, de uma maneira ou de outra, para que a sua criança desenvolva comportamentos agressivos ou anti-sociais” (França e Yaegashi, 2005: 12).

Estas condutas agressivas não vão limitar-se obviamente ao seio familiar, elas vão manifestar-se nos locais onde as crianças passam mais tempo: as escolas.

## A criança e os *media*: ameaça ou oportunidade?

Por isso, quisemos saber qual a opinião dos docentes da nossa amostra sobre a agressividade humana, desde tenra idade. No quadro 2, podemos verificar que 22 professores responderam que sim; 75 afirmaram que somos violentos se formos incentivados a isso, e apenas 7 inquiridos responderam que não. Estas respostas confirmam que os professores da nossa amostra, na sua maioria, acreditam que a violência advém sobretudo de factores externos (económico, sociais, culturais...).

**Quadro 2: O ser humano é agressivo desde tenra idade?**

	Frequência	Percentagem
Sim.	22	21,2
Talvez, se formos incentivados.	75	72,1
Não.	007	6,7
Total	104	100,0

São vários os tipos de violência que podemos encontrar nas nossas escolas, tanto de professores para alunos, como de alunos para professores e funcionários... não se limitando apenas às crianças. No entanto, vamos apenas reflectir sobre um tipo de violência muito específico que acontece nos centros escolares, a violência entre alunos, entre pares, o chamado *bullying* ou *bullying* escolar.

### 1.5.1. UM FENÓMENO CHAMADO *BULLYING*

O fenómeno do *bullying* tem sido motivo de grande preocupação social e académica nos últimos anos. No que diz respeito a Portugal, este tipo de situação “está presente em todo o país, independentemente da região, sendo que ‘quanto mais novas são as crianças, mais envolvidas estão’ com maior incidência no sexo masculino” (Real, 2008: 3).

Este tipo de violência acontece normalmente quando há uma situação de desvantagem física e/ou psicológica entre o agressor e a vítima, ou seja, crianças ou adolescentes que até podem ter a mesma idade, mas em que um é mais fraco física e/ou psicologicamente (fraca auto-estima, má imagem de si mesmo, dificuldade em se sociabilizar...) e o outro aproveita-se dessa desvantagem para se sentir mais forte usando de violência física

e/ou verbal para com o mais fraco. O *bully* (agressor) “quer magoar a outra pessoa e por isso diz ou faz a mesma coisa repetidas vezes” (Totten, 2004: 9).

Segundo Dan Olweus, investigador pioneiro nesta temática, "um aluno é agredido ou converte-se em vítima quando está exposto de forma repetida e durante algum tempo a acções negativas que são levadas a cabo por outro aluno ou por vários alunos" (*apud* Criado del Pozo *et al*, 2002). O autor considera que uma acção negativa é quando “alguém inflige intencionalmente, ou tenta infligir ferimento ou desconforto sobre outro” (Olweus, 2005: 9). Assim, o *bullying* escolar “não se trata de um episódio esporádico ou de brincadeiras próprias de crianças, é um fenómeno violento que se dá em todas as escolas e que propicia uma vida de sofrimento para uns e de conformismo para outros” (Nogueira, 2005).

Portanto, são dois os aspectos mais importantes que distinguem o *bullying* dos outros tipos de agressão: “o *bullying* é uma acção que se repete ao longo do tempo em que o agressor é geralmente mais forte que a vítima, não estando esta em condições de se defender” (Pereira, 2004: 241). Relativamente às principais características deste fenómeno, podemos apresentar “a intencionalidade na agressão, o sofrimento físico e/ou emocional, a desigualdade de poder a favor do agressor, a duração da agressão” (Galego, s. d.).

Normalmente, os locais onde ocorrem os insultos e as agressões não são vigiados por adultos (recreio, corredores, caminho escola-casa...), ou seja, o agressor procura locais onde possa “atacar” a vítima e nunca ser alvo de represálias. Mas, apesar de o percurso fora da escola ser um local de prática de *bullying*, “a escola é sem dúvida onde a maior parte do *bullying* acontece” (Olweus, 2005: 21). O agressor raramente se deixa apanhar e mantém a vítima sob ameaça para que nunca o denuncie. A vítima, por seu lado, mantém-se em silêncio, quer por medo do que o agressor lhe possa fazer a seguir a uma denúncia, quer por vergonha de não se conseguir defender, quer ainda por achar que os adultos vão ignorar a sua situação. Esta última situação é, infelizmente, bastante frequente. Os adultos nem sempre estão atentos, mesmo no que diz respeito aos profissionais de educação. Na maioria das vezes acham que a vítima está só a ser “queixinhas” e que deve aprender a tratar dos seus problemas sem a ajuda de um adulto.

Podemo-nos perguntar também porque é que os alunos observadores destes casos não reagem, no entanto, muitas vezes eles “temem tornar-se alvos, e podem sentir-se incomodados e inseguros” (Nogueira, 2005). Quando tentam reagir ou chamar a atenção de pais e professores muitas vezes não são ouvidos e acabam por se conformar com a situação visto nem ser directamente com eles.

Este tipo de violência não pode deixar indiferentes pais e professores. Por muito que se pense que são coisas entre crianças, os casos de *bullying* são muito mais complexos do que aquilo que se possa imaginar, pois são manifestações de um fenómeno que “afecta a vida de muitas crianças e reflecte-se na sua vida adulta” (Pereira, 2004: 243).

Uma das medidas preventivas apresentadas por Olweus é “a de se certificar de que a escola tem um plano preventivo de fiscalização dos recreios e da hora de almoço” (Olweus, 2005: 71), mas também é necessário que pais, professores e auxiliares estejam mais atentos a estas situações e analisem profundamente a realidade de cada situação com que se deparam. Todos os agentes educativos têm de conhecer bem este fenómeno para o reconhecerem facilmente e agirem em conformidade.

## **Capítulo 2: A ameaça que os audiovisuais representam**



## 2.1. Nós e os *media*

Os *media* perseguem-nos! Passaram a ser parte de nós, de tal forma que poucos conseguem imaginar a sua vida sem eles. Que fazer nos tempos livres sem televisão, computador ou videojogos? Mas, será que esta convivência é positiva e favorável a todos os cidadãos, nomeadamente àqueles que ainda não desenvolveram capacidades que lhes permitam proteger-se?

A grande parte dos estudos por nós compulsados reflecte sobre as influências negativas que os meios de comunicação exercem, sobretudo sobre crianças e jovens. Por exemplo, no que diz respeito à violência, sabemos que “segundo um relatório da Academia Americana de Pediatria, apenas 18 dos 3500 estudos feitos sobre a ligação entre a violência dos *media* e o comportamento violento não demonstraram que essa relação existe” (Brazelton e Sparrow, 2006: 106).

Contudo, vimos também que, apesar de se saber que têm uma influência efectiva, não se conhece ainda a profundidade dessa influência, a sua real dimensão. Se, por um lado, se entende que os *media* provocam “uma afectação geral e tão séria que pode modificar os nossos hábitos e costumes” (Ramírez, 1999: 13). Também sabemos que essa influência não é igual em todas as pessoas, e não é directa, ou seja, só porque vemos alguém dar um pontapé noutra pessoa não vamos fazer logo o mesmo. São diversos os factores (sociais, económicos, afectivos, educacionais...) que decidem o nível de influência dos meios audiovisuais sobre uma pessoa, ou seja, são também os factores externos, para além dos factores biológicos já analisados no capítulo anterior, que vão determinar se os *media* nos influenciam ou não e em que medida.

Essa influência também acontece muitas vezes porque a maioria dos consumidores dos meios de comunicação social não consegue distinguir “nem o lixo nem a lixeira” (Pinto, 2002), consumindo tudo o que os *media* têm para transmitir, sem qualquer selecção.

Assim, é preciso reflectir sobre o que o Professor Schramm afirmou já em 1961: “A fim de compreender o impacto da televisão, os seus efeitos sobre as crianças, temos de nos libertar do conceito pouco realista que é aquilo que a televisão faz às crianças e substituí-lo por um outro que é aquilo que as crianças fazem com a televisão” (Pinto, 2003: 97), assim como precisamos de saber o que é que fazem com os outros *media* que estão a tornar-se tão, ou mais fortes, do que a televisão.

Certo é que todos os agentes educativos têm de se preocupar mais com as crianças e com a sua formação do que com os meios audiovisuais propriamente ditos, porque são elas que se podem tornar violentas, individualistas, consumistas... se não tiverem em atenção todos os factores implicados no processo de socialização que ocorre através destes meios. Ou seja, tem de se reflectir sobre a educação que damos, os valores que transmitimos, para que as crianças e os adolescentes saibam conviver com os *media* e não utilizem as imagens e slogans, que estes transmitem, de forma negativa. Os meios de comunicação social têm por detrás de si uma estrutura económica e até política que dificilmente os fará mudar. Assim, temos de educar as crianças e adolescentes para compreenderem esta realidade, para se defenderem.

No entanto, segundo Beatriz Pena (2003), a incidência dos *media* é diferente de acordo com a etapa de desenvolvimento, ou seja, mesmo que a influência destes meios não seja igual para todos, há fases do nosso desenvolvimento que podem aumentar ou diminuir essa predisposição. Desse modo, na primeira infância (até aos 36 meses), as crianças imitam tudo o que vêem e têm especial interesse por tudo o que inclua movimento. Na fase que antecede a entrada na escola, as crianças começam a prestar muita atenção à violência, nomeadamente à que é transmitida pela televisão (até porque este é o meio que nesta fase lhes é mais acessível). Quando a criança entra na escola, começa a ser mais crítica, nomeadamente, perante o efeito negativo da violência. Na adolescência, há uma tendência para a identificação com heróis, principalmente, os que são mais agressivos ou violentos.

Tudo isto só acontece pelo real poder que estes meios conseguiram conquistar na nossa sociedade. Assim, os *media* foram tomando lugar na casa de cada um e quase que imperceptivelmente foram influenciando, de uma forma ou de outra, todo o sistema social. No fundo, e como já referimos, os *media* penetraram na nossa sociedade e tomaram conta dela. Em muitos aspectos e questões sociais vão influenciando de acordo com o que querem ou que julgam ser mais mediático (ou de acordo com os seus fins políticos...). Tornaram-se verdadeiros meios de comunicação de massas e mobilizam-nas da forma que lhes interessa, até porque as massas não estavam, e não estão ainda, preparadas para lidar com o fascínio que eles exercem sobre elas.

Constatamos, portanto, que “o sistema mediático está a ocupar nas nossas sociedades um lugar preponderante na política, a substituir-se insidiosamente à família e à escola na educação (enquanto transmissão de conhecimentos e formação de valores [cívicos]), a julgar os cidadãos antes dos tribunais” (Carvalho, 1994: 28-29) (CNE, 1994), e os cidadãos vão consentindo que isso aconteça sem que tenham sentido crítico sobre a situação, não reagem, não se manifestam: “ficamos hipnotizados a consumir aquilo que nos dão como se fosse um destino fatal perante o qual não podemos fazer absolutamente nada” (Ramírez, 1999: 70). Deixámos já que os meios de comunicação social tomassem para si um poder bastante real e significativo e agora temos de lutar para que as próximas gerações não caiam também no mesmo erro, gerando um ciclo vicioso. Estes meios estão a tomar para si um poder incontroado “e qualquer poder incontroado contradiz os princípios da democracia” (Popper e Condry, 2007: 11).

Poderia até não haver qualquer problema nesta espécie de dependência - mas é inegável que há - se os *media*, tendo em conta o seu poder, mostrassem mais responsabilidade naquilo que transmitem o que na maioria das vezes não acontece. Portanto, tal como afirma Diana Andringa, “se os *media*, em nome do sucesso ou das audiências, esquecem as suas responsabilidades, é bem preciso que os consumidores, esses, saibam organizar as suas defesas... eles também são responsáveis pelo espelho que têm” (Andringa, 1995: 83) (*apud* Abrantes *et al*, 1995) isto, “como se fosse possível saber o que as pessoas pretendem recorrendo simplesmente aos índices de audiência” (Popper e Condry, 2007: 19), até porque muitas vezes as pessoas consomem o que está a ser transmitido apenas por falta de opção. Ou seja, se muitos consideram que os meios de comunicação social são um espelho da sociedade, cabe-lhe então a ela alterar a imagem que se vê no espelho e exigir muito mais dele. Pois o problema desse espelho é que tem muito mais tendência a reflectir o lado negro do mundo e dos seres que o habitam do que os seus valores mais nobres.

Para compreender um pouco como é que surgiu esta ligação tão forte aos *media* devemos conhecer um pouco da história do seu aparecimento e perceber como é que eles se integraram na sociedade contemporânea e ganharam a importância que hoje têm, sendo inclusive elevados ao papel de agentes de socialização e tendo um lugar de grande importância neste processo.

Não obstante a sua história ter pouco mais do que um século é importante conhecê-la para entendermos a velocidade com que tudo aconteceu (e ainda acontece), o exponencial desenvolvimento que os meios de comunicação atingiram e o terreno que facilmente estes meios conquistaram no nosso dia-a-dia junto de todas as gerações.

## 2.2. UM SÉCULO DE IMAGENS EM TRÊS ETAPAS

Os meios audiovisuais foram entrando nas nossas vidas gradualmente mas de uma forma bastante sagaz. Pois estes meios tornaram-se rapidamente num modo de vida; em muitos casos podemos dizer que se tornaram num vício. Aliás, “na tecnologia, é interessante observar como algo transforma tantas pessoas dependentes a ele tão facilmente” (D’Amorim, 2003). O fascínio que exerce cativa de tal forma que as pessoas ficam presas a ela.

O nascimento do cinema revelou rapidamente o poder da imagem e o interesse que o ser humano mostra por ela. Em Portugal este *medium* fez as primeiras transmissões a 12 de Novembro de 1896, pois “Aurélio da Paz dos Reis, conhecido e estimado comerciante portuense e grande amador fotográfico, apresentava (...) no Teatro Príncipe Real, do Porto, os primeiros filmes portugueses” (Costa, 1978). Os primeiros filmes projectados apenas geraram alguma curiosidade que em nada fazia pensar no sucesso posterior que este meio de comunicação veio a atingir. Em 1904, aparece o primeiro animatógrafo em Lisboa, que depressa “conquistou não só um público popular, que no animatógrafo encontrava entretenimento barato, variado e acessível, mas também a burguesia e certos sectores intelectuais, que não desdenharam a novidade” (Costa, 1978). Em 1910 já havia mais animatógrafos, distribuídos pelo país, e todos funcionavam em cheio.

A televisão, “esse pequeno electrodoméstico que ocupa hoje um lugar central e polarizador de atenções nas nossas casas” (Pinto, 2002: 25), teve a sua aparição, em Portugal, em 1955, tendo tido emissões regulares, mas com muitas interrupções e falhas, até 7 de Março de 1957 (Cádima, 1996: 970-972). Antes dela, o que fascinava as famílias era a rádio, que funciona no nosso país desde aproximadamente 1914. Era o som, a palavra que predominava; a imagem, que chegava a alguns através de sessões de cinema, passou a estar disponível para uma grande parte da população. Com a televisão, o poder da ima-

gem passou a estar acessível a um público muito mais vasto e sem a sua visualização estar limitada a um espaço e horário próprio. As pessoas passam a poder aceder com alguma facilidade a este meio e começam a conviver com ele dentro da sua própria habitação.

A televisão, que funcionava a preto e branco, tinha um canal único, a RTP. Não obstante, com ela veio uma mudança considerável nos hábitos familiares dos portugueses, pois a interacção entre os membros da família é alterada. Segundo alguns autores a partir desse momento começa a conversar-se menos, pois este aparelho consome a atenção de todos. Em 1958, Portugal importou 52.000 aparelhos de televisão (Melo e Matoso, 2008: 26-27). O canal 2 da RTP, segundo canal da televisão portuguesa, nasce apenas em 1968.

Do preto e branco, em 7 de Março de 1980, passámos para uma emissão a cores. Nos anos 90, dá-se a verdadeira expansão da televisão com o aparecimento dos canais privados (a SIC a 6 de Outubro 1992 e a TVI a 20 de Fevereiro de 1993) e da generalização da televisão por cabo (1994), através da qual passámos a ter acesso a mais canais nacionais e a muitos canais internacionais, generalistas e especializados, apesar de já alguns milhares de lares portugueses terem acesso a canais estrangeiros via satélite desde a década de 80.

É o ‘mundo’ que nos entra pela casa dentro! Temos novas informações, conhecemos outros hábitos, costumes, culturas e línguas. A publicidade passou a ter na televisão a maior fatia. A nova realidade faz-se sentir em toda a sociedade que facilmente se tornou uma grande consumista deste *media* e de tudo o que ele difunde.

Ainda nos anos 80 aparece o videogravador que, “além de possibilitar outros usos do televisor, como ver versões videográficas de filmes de cinema, vem permitir definir o momento e o modo de visionamento dos programas televisivos” (Pinto, 2002: 26). Isto leva a que haja maior flexibilidade por parte do espectador, podendo este ter liberdade na escolha do que quer ver e do horário a que o quer fazer.

A par destas mudanças outras transformações foram ocorrendo no mundo dos audiovisuais. Apareceram novos e mais sofisticados *media* que aliam a imagem ao som de uma forma impressionante e acima de tudo as pessoas passam a poder interagir com eles: televisão interactiva, o computador (apesar de o primeiro computador ter aparecido em 1959 foram necessários mais uns anos até à sua vulgarização), a Internet (que teve um crescimento exponencial a partir da segunda metade dos anos 90), as ‘consolas’ (que hoje

são o centro de guerras comerciais bastante intensas e que se encontram em constante evolução) (BBC, 2005).

Na segunda metade do século XX, a expansão e divulgação dos meios audiovisuais foi de tal forma rápida que hoje compramos um produto tecnológico sabendo que dali a muito pouco tempo estará obsoleto.

O mundo dos audiovisuais tornou-se um mercado lucrativo que move muito conhecimento e capitais vultuosos e que todos nós alimentamos, incluindo as crianças que lidam com eles desde muito pequenas. As gerações mais novas nasceram com os *media* sempre presentes, mesmo com os mais recentes; por isso “a nova geração compreende melhor o novo *media* e agarra-o rapidamente” (Rodrigues, 1999). Assim verificamos como é realmente necessário analisar e compreender a relação que as crianças estabelecem com estes meios para que possamos entender até que ponto é que estes exercem influência sobre elas e assim podermos actuar em conformidade.

### **2.3. A CRIANÇA E OS *MEDIA*: UMA RELAÇÃO PROFUNDA**

Neste estudo interessa-nos antes de mais reflectir sobre a ligação que existe entre a criança e os *media* e a influência que estes podem exercer sobre a primeira, pois “a vida das crianças não se compreende, hoje, se não se incorporar a realidade ambígua e complexa dos meios de comunicação e informação” (Pinto, 2002: 11). É algo que faz parte das suas vivências desde que nasce.

Como as crianças lidam fácil e inevitavelmente com os *media* podemos pensar que elas já nasceram com uma predisposição “natural” para se relacionarem com eles, parece que é algo que já lhes vem nos genes. Mas apesar de isto não ser verdadeiro, o que é certo é que “as crianças iniciam frequentemente a sua atenção à televisão quando ainda são bebés” (Pereira, 1999: 30), e isso faz com que este meio tenha “um papel primordial na socialização das crianças” (Matos, 2006: 58). Assim, mesmo que seja difícil aceitar, a verdade é que “os *media* são os grandes competidores pelo coração e a mente das crianças” (Brazelton e Sparrow, 2006: 106). Dados recolhidos nos Estados Unidos mostram-nos que “cada criança vê por ano 1023 horas de televisão e tem 900 horas de escolaridade” (Pena,

2003). Estes números são bastante elucidativos e dão-nos uma ideia clara do impacto que estes meios têm junto de crianças e adolescentes. Na verdade “antes de uma criança aprender a ler, já vê televisão” (Schwanitz, 2006: 453). Isto leva a que o estímulo pela leitura diminua significativamente até porque aprender a ler é um processo mais moroso e difícil do que consumir o que os *media* transmitem. De acordo com John Condry, “as crianças que vêem muita televisão lêem menos, brincam menos e sofrem mais frequentemente de obesidade do que as outras” (Popper e Condry, 2007: 39). Os livros começam a estar comprometidos. O facto de “as crianças mostrarem tanto apetite pelas novas técnicas e tanta dificuldade no que se refere aos livros deveria levar-nos a defender os livros” (Finkelkraut e Soriano, 2002: 29), mas ainda não nos encontramos suficientemente alerta para esta questão.

O computador, a Internet e os jogos electrónicos passam a fazer parte das mensagens do dia-a-dia das crianças cada vez mais cedo, muitas delas quando ainda nem iniciaram a escolaridade obrigatória. “As crianças vêem o computador com curiosidade e naturalidade, se não mesmo com verdadeiro entusiasmo” (Ponte, 1998: 25). Esta situação gera-se porque por norma é através dos jogos que a criança tem contacto com o computador e, como nos indicam diversos autores, o jogo tem grande importância para o desenvolvimento da criança e desperta um grande entusiasmo. É portanto natural que os jogos electrónicos ajudem a criar grande intimidade com o computador. Todas estas circunstâncias fazem com que as crianças vão desenvolvendo, desde muito cedo, o hábito e o gosto por este meio, especialmente, pelos jogos electrónicos.

Assim, os publicitários e os vendedores encontraram um público-alvo, fácil de atingir e de cativar. As crianças conhecem pouco do mundo e estão numa fase do seu desenvolvimento em que se encontram aptas a aprender. Tudo as entusiasma, tudo é novidade. As campanhas sobre estes novos *media*, são fantásticas, fascinam tão facilmente as crianças como os próprios adultos. Os publicitários e os vendedores destes produtos entenderam cedo que são vários os aspectos que fazem das crianças um público especial, pois elas “possuem um mundo incompleto de conhecimentos que afecta a compreensão dos conteúdos televisivos; tem processos de aprendizagem próprios, que passam por capacidades que ao longo da infância se vão desenvolvendo, nomeadamente as de distinguir a realidade da ficção, o essencial do acessório. Por outro lado, pelo desejo em apren-

der, este público infantil está particularmente aberto à influência do meio, de que a TV [e não só] faz parte, que lhes confere informações interessantes sobre o mundo físico e social e os seus valores” (Pereira, 2001: 4). Para o mundo da publicidade, “as crianças não passam de potenciais clientes, de possíveis consumidores” (Pinto e Pereira, 1999), portanto, as consequências que qualquer produto possa ter não tem, aparentemente, grande interesse.

Numa fase inicial da sua vida, a criança começa a ver na televisão uma companheira, uma amiga de brincadeira. Passa a ser, em muitos casos “uma espécie de ‘babysitter’ electrónica” (Morais, s.d.); as crianças acabam por passar mais tempo efectivo com a televisão do que com os pais, mesmo que estes estejam por perto. É portanto natural que “os *media*, particularmente a TV, condicionem, de forma marcante e significativa, o quotidiano da crianças” (Pereira 2001: 2). Mais tarde, mas cada vez mais cedo, a televisão passa a dar também lugar ao computador, à Internet e às “consolas”. A interactividade que estes meios lhes proporcionam fascina-as e envolve-as, de tal forma que podem dedicar horas a essas actividades sem nunca parecerem saturadas.

A maioria dos estudos que analisam a relação da criança com os meios de comunicação, mais precisamente da televisão, sublinha sobretudo os seus efeitos negativos. Contudo, esta tem também aspectos positivos que estão muitas vezes ligados aos “processos afectivos e emocionais que parecem ser relevantes na experiência televisiva das crianças” (Pereira, 1999: 34). Se assim não fosse o que é que levaria uma criança a ver tanta televisão ou a passar horas em frente ao computador? Para além disso, temos de pensar que se a televisão influência pela negativa também pode, certamente, influenciar pela positiva, nomeadamente através de programas ditos “educativos” e outros que não estando classificados como tal acabam por o ser também.

Mas, pensamos ser natural que nos preocupemos mais com a valoração dos aspectos negativos, pois são eles que podem ter consequências graves na sociedade. Para além disso, basta olhar para a programação infantil e reparar que os programas educativos estão a perder muito terreno para a violência, para a agressividade, para o materialismo (compra exacerbada de tudo sem qualquer regra ou necessidade justificada) ... Já para não dizer que as crianças não vêm apenas programação destinada à sua idade, elas “vêm os mesmos programas que os pais desde as idades mais baixas” (Pereira, 1999: 23).



Pior do que isso é que vários estudos demonstraram que os programas infantis têm mais actos violentos do que a maioria dos programas para adultos passados em horário de grande audiência, “um estudo recente revelou que havia, em média, vinte e cinco actos de violência por hora nos programas infantis e apenas cinco nos programas de grande audiência” (Popper e Condry, 2007: 42). Autores como David Buckingham (2000) acreditam que crianças e adultos cada vez têm menos diferença entre si, as crianças aproximam-se vertiginosamente do mundo dos adultos assemelhando-se cada vez mais com eles e cada vez mais cedo e os *media* têm também bastante responsabilidade neste campo.

Os primeiros estudos efectuados sobre a relação da criança com a televisão e até, de certo modo, o próprio senso comum consideram que a criança é um ser passivo e inactivo, é uma vítima da televisão, ou seja, analisam-se apenas os efeitos directos e imediatos deste meio sem ter em conta mais nenhum factor. Esta visão é demasiado simplista e para além disso temos de ter em conta que os novos *media* já não convidam, de forma alguma, à inactividade, na sua maioria as crianças têm de interagir com eles para deles tirarem algum proveito.

No entanto, há autores que vão mais longe, abandonando a visão simplista e determinista referida. Analisam não só a televisão, seus conteúdos e sua importância, mas também a criança e todo o contexto em que está inserida. Autores como Schramm evidenciam o papel activo da criança. Esta nova visão “deixa de encarar os indivíduos como vítimas passivas e indefesas dos mass *media* [...] e passa a centrar o seu interesse na forma como os sujeitos usam os *media* para satisfazer as suas necessidades [...] e expectativas, e nas gratificações que deles obtêm” (Pereira, 1999: 36).

Assim, podemos afirmar que existem dois grandes tipos de visões sobre os efeitos da televisão sobre as crianças. Uma visão pessimista, “que considera que a TV fomenta a passividade das crianças, tira-lhes tempo para a realização de outras actividades [...], incentiva à violência...”, e uma visão optimista, que refere que a televisão também ensina. Tal como há uma ideia antagónica à primeira que acha que este e outros meios de comunicação podem ser substitutos de outros agentes educativos, nomeadamente a escola.

Estas visões não se aplicam portanto apenas à televisão mas, sim, à maioria dos *media*, muito embora a maioria dos estudos tenha como objecto de análise a televisão.

Só a visão menos pessimista, que não analisa a criança como vítima passiva e que tem em conta que os contextos também influenciam, e muito, é que explica a questão: por que é que várias crianças vêem o mesmo programa e não reagem da mesma forma? Ou seja, a mensagem, violenta ou não, pode ser a mesma para milhares de pessoas, mas cada uma faz uma interpretação pessoal daquilo que viu consoante as suas próprias vivências. As pessoas não são todas iguais nem têm todas as mesmas experiências de vida. As mensagens violentas vão afectar sobretudo crianças que lidem com este facto nas suas vidas, pois “a violência que vêem na televisão vem reforçar a que elas testemunham na sua vida de todos os dias” (Santos, 2003: 111), e, portanto, a influência vai ser maior pois facilmente dão sentido à violência a que assistem. Ela reflecte as suas vidas.

Não queremos com isto desculpar os meios de comunicação pelas informações negativas que transmitem, como é o caso da violência, pois sabemos que o fazem de forma deliberada apenas com o intuito de cativar audiências. Contudo, não se pode deixar passar a ideia de que ver cenas violentas torna alguém violento como se de um efeito directo se tratasse. Se muita da violência praticada por quem vê muita televisão provém do significado que cada um dá ao que vê, então parece evidente que há necessidade de ensinar a ver. Tal como afirma J. F. González Ramírez (1999: 74), temos de aprender a ler as mensagens dos meios de comunicação para ter um espírito crítico e manipulação, e se aprendermos a ver e a ler as mensagens também vamos ser muito mais selectivos naquilo que vemos e o espelho, de que falámos anteriormente, vai ser obrigado a reflectir outro tipo de imagem.

A própria UNESCO alerta para a necessidade da educação para os *media*, afirmando que “a escola e a família partilham a responsabilidade de preparar os jovens para viverem num mundo de imagens, de palavras e de sons de grande poder” (Declaração da Unesco sobre a educação para os *media*) (Pinto, 2002: 113).

#### **2.4. OS *MEDIA*: MAIS UMA ACHA NA FOGUEIRA DA VIOLÊNCIA**

Vimos já que se há estudos que demonstram não haver relação de causa e efeito entre as imagens violentas que as crianças vêem nos *media* e a violência de que são capazes, também os há que demonstram que essa relação existe, afirmando os seus autores que “as

crianças que vêem muita televisão são mais agressivas do que as que vêem pouca” (Popper e Condry, 2007: 42).

Os videojogos são cada vez mais violentos. “As cenas de luta de rua, completadas com imagens de homens e mulheres a darem pontapés e a retalharem-se uns aos outros tornaram-se vulgares” (Brazelton e Sparrow, 2006: 110), e isto tem de ter certamente consequências. Jogos como o *Resident Evil 4* (em que durante o primeiro minuto de jogo é possível ver o corpo de uma mulher pendurado com um tridente a atravessar-lhe a cara), o *Grand Theft Auto: San Andreas* (em que o jogador tem missões a cumprir: assassinatos, roubos, destruições... e recupera a saúde a dormir com prostitutas matando-as de seguida para reaver o seu dinheiro) ou o *God of War* (no qual se podem ver prisioneiros a ser queimados vivos), entre muitos outros – contribuem para educar as crianças e os adolescentes para a violência.

Perante este estado das coisas, temos de ter em conta é que mesmo nas crianças que não têm manifestações exteriores de violência, a sua exposição à mesma nos *media* pode levar a que comecem a “dar à violência um valor dentro do que é normal e quotidiano” (Ramírez, 1999: 21). Isto quer dizer que as próximas gerações poderão passar a trivializar a violência, pois “a televisão insensibiliza as populações face ao sofrimento humano” (Rodrigues, 2006). Há mesmo estudos que demonstram que “as crianças que estão expostas à violência dos *media* também mostraram estar menos sensíveis à violência, mas ao mesmo tempo vêem o mundo como um lugar mais perigoso e assustador” (Brazelton e Sparrow, 2006: 106). Num artigo publicado na *Acta Paediatr Scand*, os seus autores vêm dar mais força a esta ideia quando afirmam que a visualização da violência nos *media* “contribui para uma dessensibilização face à violência e às suas consequências e que facilita uma visão paranóide do mundo onde não é possível confiar nos outros, onde a probabilidade de se ser vitimado é elevada e onde se justifica o uso da força” (Mendes e Fernandes, 2003). Também John Condry concorda com estas duas questões ao afirmar que algumas “crianças que vêem muita televisão temem mais a violência do mundo real”, a outras “choca-as menos e reagem a ela com menor intensidade” (Popper e Condry, 2007: 43).

Verificamos, portanto, que a influência da violência não se limita apenas às crianças que no seu dia-a-dia lidam com isso e portanto lhe dão sentido. Ela influencia, mesmo que de maneira diferente todas as crianças e adolescentes.

Se estivermos atentos aos recreios das nossas escolas vemos que muitas crianças e jovens adoptam muitas vezes a violência passada na televisão e nos jogos electrónicos nos locais que frequentam, o que dá mais força à ideia de a influência que estes meios exercem é efectiva.

A conclusão que podemos retirar é que muitos programas, nomeadamente os dos jogos de computador são tendencialmente violentos e que as crianças, pela imitação e pelo sentido que dão à violência que vêem, acabam por tomar para si muitas atitudes agressivas. As reacções violentas tornam-se para elas um lugar-comum.

Mesmo os programas informativos não estão imunes à utilização da violência e de imagens violentas que podem levar à trivialização da mesma, “as imagens das catástrofes são servidas sem cuidado a qualquer hora” (Rodrigues, 2006).

Sabemos que actualmente “estar informado” passou a ser uma exigência dos nossos dias, um direito, mas também um dever. A informação prolifera nos meios da comunicação social e, portanto, qualquer cidadão tem acesso a ela, pois é divulgada por escrito (jornais), de forma oral (rádio) e aliando oral e escrito (cinema, televisão, Internet...). No entanto, os *media* trabalham a informação da forma que convém ou da forma que, de uma maneira ou de outra, mais agrada a quem vê, nós, o público consumidor (na sua maioria acrítico) de informação. Assim a informação que nos chega nem sempre é a mais correcta estando muitas vezes incompleta, passando apenas para o público a informação que interessa (aos *media* ou aos poderes económicos e políticos por detrás dos mesmos). Embora a torrente principal seja a das grandes agências noticiosas. A informação desalinhada é menos acessível... não há qualquer controle. Numa sociedade democrática não se admite, tal como no elucida Karl Popper, que não haja qualquer entidade a controlar e regular quem faz os programas televisivos, sendo necessária uma licença para participar nestas produções, “sob o olhar de uma instituição, todos se sentiriam constantemente responsáveis e arriscariam a sua licença se cometessem um erro” (Popper e Condry, 2007: 26).

Sem que haja este tipo de dispositivos verificamos facilmente que nem toda a informação veiculada pelos *media* tem realmente interesse, ou pelo menos não tem interesse ser passada para o público da forma que o é.

Está muito em voga a informação-espectáculo, dá-se a informação que “interessa” e a que “não interessa”, da forma que cativar mais, mesmo que para isso, os *media* tenham de se servir “das imagens, se possível intensas, violentas, mesmo sangrentas” (Carvalho, 1994: 32), tudo sob o pretexto de que todos têm direito à informação. Nós temos realmente direito à informação, mas não desta forma. Temos direito a uma informação que nos esclareça verdadeiramente sobre os factos, sobre a realidade e nos faça reflectir sobre os mesmos, que nos ajude a compreender os discursos caóticos do dia-a-dia.

Neste tipo de informação-espectáculo “imperam não raramente o sensacionalismo que se sobrepõe à pesquisa serena da verdade” (Carneiro, 1994: 107), o que importa são as audiências, e para obter os números certos recorre-se muitas vezes, vezes de mais diríamos nós, à banalidade. Assim, mesmo nos serviços noticiosos, “a televisão mostra frequentemente cenas violentas, obscenas e chocantes, relatando acontecimentos trágicos que fazem parte do nosso quotidiano, algumas vezes até apresentados de forma tendenciosa e sensacionalista” (Mendes e Fernandes, 2003), não respeitando o público mais jovem. Na realidade, “a violência, o sexo, o sensacionalismo, são os meios a que os produtores de televisão recorrem mais facilmente: é uma receita segura, sempre apta a seduzir o público” (Popper e Condry, 2007: 22). Não será esta a forma de os meios de comunicação se aproveitarem do nosso instinto de violência primário?

Portanto, mesmo na procura incessante da verdade e da realidade, a televisão e os demais meios que utilizam a imagem para difundir informações fazem proliferar uma visão banalizada da violência e da agressividade.

## **2.5. Além de violentos... egoístas!**

Uma questão muito discutida nos dias de hoje é também a de um certo egoísmo e isolamento a que se remetem muitas crianças e jovens, reféns do seu próprio quarto e dos meios de comunicação.

A verdade é que o conceito de família foi-se alterando muito nas últimas décadas, sendo reflexo da própria evolução da economia e da sociedade. Se nas sociedades rurais e até há poucas décadas, as famílias eram alargadas, ou seja, na mesma casa viviam pais,

filhos, avós e, algumas vezes, até outros familiares (não querendo isto dizer que este facto fosse realidade em todas as famílias), nas sociedades urbanas os velhos foram excluídos do convívio com as crianças e adolescentes (salvo algumas excepções). O núcleo familiar tornou-se mais reduzido e, com a vaga de divórcios, fragmentado, transfigurado, outro.

Hoje, o termo família é difícil de definir, digamos que é um termo bastante pluralista que abarca diversas tipologias, isso mostra como “a instituição familiar tem vindo a afirmar-se como uma realidade plural nas formas concretas da sua existência e desenvolvimento” (Pinto, 2002: 12). Ou seja, quando actualmente falamos em família as pessoas podem pensar cada uma no seu modelo de família, pois a realidade pai, mãe e filhos não é já uma condição sine qua non para que esta instituição exista. Seria mais correcto falar de famílias. No plural.

As grandes transformações ocorridas foram sobretudo a forte diminuição do nascimento de crianças, pois, de uma geração para a outra, o número de filhos por casal diminuiu drasticamente, tornando excepção, as famílias numerosas (que hoje em dia até chegam a ser notícia de jornal, sendo tratadas como se fossem um fenómeno raro. Até têm já uma associação para defesa dos seus interesses minoritários). O aumento substancial dos divórcios levou ao desmembramento de muitas famílias e/ou à (re)constituição de outras. Assim, este fenómeno social fez eclodir novas tipologias familiares.

Foram diversos os factores que levaram a esta grande revolução entre aquilo que era e aquilo em que se tornou a instituição família. Entre eles encontramos factores culturais (mudanças nas atitudes e nos valores cívicos), económico-políticos (nomeadamente no que diz respeito à feminização do mercado de trabalho), médico-científicos (principalmente em relação ao aparecimento dos métodos anti-concepcionais e à preocupação com o planeamento familiar e à melhoria das condições médico-sanitárias que permitiram uma forte diminuição da mortalidade infantil) e tecnológicos (Pinto, 2002: 13).

O que acontece é que “os ritmos e as exigências da vida quotidiana tornam-se por vezes, de tal modo ‘stressantes’ que os membros do agregado familiar chegam a casa já exaustos” (Pinto, 2002: 14), o que faz com que o convívio entre estes mesmos membros seja reduzido. Escasseia o tempo e a disponibilidade. Estas situações deterioram o convívio familiar que acaba muitas vezes por se tornar desagradável e isso leva a que seja “por

vezes mais fácil sentar os filhos pequenos diante da TV do que estar com eles” (Pinto, 2002: 15), o que agrava ainda mais a situação.

Assim, as novas condições da sociedade juntamente com o aparecimento da televisão fizeram com que os membros de uma família comuniquem muito menos, que haja muito menos afectividade na comunicação interpessoal. Esta falta de comunicação acarreta vários problemas: “perda de valores; hermetismo e individualismo; problemas e carências afectivas (...), um reflexo bastante negativo sobre a educação das crianças; uma falta de comunicação alimentada e consentida...” (Ramírez, 1999: 34).

A televisão cresceu de tal forma que, hoje, “onde há vestígios de actividade humana há, por norma, presença televisiva” (Carneiro, 1995: 21). Não há bairro da lata sem televisão! Ela tornou-se praticamente um elemento da família que absorve a atenção de todos os restantes membros. Dedicamos imenso tempo a ver televisão e não convivemos com o que nos rodeia e o que acontece muitas vezes é que quando desligamos a televisão ficamos em silêncio, não sabemos já o que dizer uns aos outros, ou o que fazer juntos. A falta de um pólo centralizador das atenções causa desconforto entre os membros de uma família.

O facto de as televisões ficarem mais acessíveis economicamente e de haver maior capacidade financeira fez com que, em vez de um aparelho de televisão em cada casa, passasse a haver vários: “depois de comer, as crianças vão para o seu quarto, que já está equipado com a sua televisão, e entrega-se ao seu gosto e à sua individualidade” (Ramírez, 1999: 37). O resto da família já não importa para essas crianças. O seu quarto é o seu mundo, onde se acentua o seu “individualismo” e o seu egoísmo. Acentuam as fragilidades do seu isolamento, onde se des-socializam.

Portanto, a família já não necessita de estar reunida em torno de uma televisão, cada um pode assistir ao que quer no “seu” espaço. Assim, “a exposição individual, inclusivamente das crianças, é uma realidade” (Matos, 2006: 59), o que aumenta ainda mais o mal-estar no seio das famílias.

A relação que hoje cada indivíduo tem com a televisão é de profunda intimidade. Esta situação dificulta certamente o convívio familiar, acentua o egoísmo e torna cada vez mais difícil a capacidade de comunicar com o outro, seja ele familiar ou não, tornando-se quase estranhos aos pais ao longo do seu crescimento.

Quando falamos aqui de comunicação estamos a referir-nos a situações em que as pessoas estão em contacto directo, em que há presença, em que estão “olhos nos olhos”. Isto porque não podemos negar que existe outro tipo de comunicação que prolifera: trata-se de uma espécie de linguagem interactiva que nos permite usar uma máscara, mentir, usar subterfúgios para aquilo que não somos. São as mensagens escritas, as mensagens de correio electrónico, os fóruns de conversação... todo um mundo onde podemos falar sem ter de ver e ouvir quem nos “ouve” e muitas vezes sem nos confrontarmos a nós próprios. As consequências deste tipo de comunicação, dos cuidados a ter com o seu uso e os perigos que apresentam são uma boa base para uma investigação rigorosa sobre este assunto que, como é evidente, não integra o nosso objecto de estudo.

Será que esta comunicação não nos isola ainda mais sendo mais parecida com um monólogo do que propriamente com um diálogo? A verdade é que este tipo de comunicação dispensa qualquer tipo de interacção com o outro pelo menos da forma que conhecíamos até há bem pouco tempo. Dá a sensação de estarmos com muita gente quando estamos profundamente sós.



A criança e os *media*: ameaça ou oportunidade?

### **Capítulo 3 – A oportunidade que os *media* representam.**

### 3.1. ESCOLA PARALELA: UMA MANEIRA DIFERENTE DE APRENDER.

São muitos os apologistas de que a escola vive muitas vezes desgarrada daquilo que se passa na sociedade. Manuel Pinto afirma que “a relação entre as tecnologias e a educação teve sempre um lado tenso” (Pinto, 2002a: 5). Durante muito tempo, e muitas vezes ainda, esta instituição encontra-se de costas voltada para os meios de comunicação social. Louis Porcher refere mesmo que “na escola institucional há um verdadeiro ostracismo em relação aos *media*” (Porcher, *apud* Marado, 2001: 43). A escola vê nestes meios um concorrente e, portanto, coloca-se muitas vezes à defesa.

Esta situação é insustentável, principalmente, quando sabemos que estes meios exercem grande fascínio sobre as crianças e adolescentes que frequentam as nossas instituições de ensino. Eles “são ‘alunos da televisão’ antes de serem alunos das nossas escolas” (Tavares, 2004: 9). Se assim é, a escola não pode ignorar os conhecimentos que o aluno traz para a sala de aula, assim como o meio que lhe transmitiu esse conhecimento, porque isso é importante para conhecer melhor o aluno no seu todo. Se não estiver atenta a essas aprendizagens e aos transmissores das mesmas, poderá correr o risco de entrar em ruptura com os novos e velhos *media* e acabar por sair a perder, pois os alunos vão optar por aquilo que lhes suscita mais entusiasmo e lhes exige menos esforço. Não se pode ignorar que as crianças e adolescentes dispõem de meios de acesso à informação por vezes “muito mais interessantes e motivadores do que aqueles que encontram nas aulas” (Pinto, 2002: 23). Os meios de comunicação facilitam o acesso à informação, pois esta tem características informais, recorrendo à imagem, ao som, ao movimento e à interação. Esta forma de ensinar e de aprender está nos antípodas daquilo que acontece com a escola tal qual a conhecemos e é esta última que pode ficar a perder.

Temos de ter em conta que as crianças vão para a escola já “cheias de experiências com o mundo das máquinas, com a cabeça aturdida com imagens da televisão” (Lazar, s. d.: 5). Esta situação não pode de todo ser ignorada pelo sistema educativo, até porque como afirmou François Mariet, já em 1989, “é a escola que torna a televisão educativa” (*apud* Tavares, 2004: 9), assim como torna aos outros *media* educativos. Ou seja, a escola não se pode desresponsabilizar no que a este assunto diz respeito, pois, apesar de tudo e mesmo que haja vozes que anunciam o contrário, “a instituição escolar continua a ser

insubstituível” (Pinto, 2002: 24). Tem é de estar em constante evolução no sentido de proporcionar uma educação adequada à realidade quotidiana dos alunos.

O que acontece actualmente é que as escolas não utilizam estes meios para ensinar as crianças, quando muito usam-nos para projectar algum material, apenas com o intuito de dar uma aula de forma diferente... ou seja, estes meios “são vistos como ‘a cereja em cima do bolo’ mas raramente como parte integral do processo de ensino-aprendizagem” (O’Hagan, 1995: 1).

Concluimos que na maioria dos casos os *media* não são sequer alvo de estudo nas nossas escolas, são apenas e raramente um instrumento de apoio, “o audiovisual é visto, acima de tudo, como uma tecnologia a apropriar e não como um universo cultural a compreender” (Pinto, 2002: 22). O nosso sistema educativo ainda não educa no sentido de preparar os seus alunos para lidar com estes meios. Estará então a escola a contribuir para um efectiva educação para os meios de comunicação social? Ou a aproveitar os benefícios que estes podem proporcionar?

Se não educarmos para um convívio permanente com os *media* estaremos então a dar liberdade a estes novos agentes educativos para transmitirem um conjunto de conhecimentos da forma que quiserem. Isto sem que tentemos “proteger” as nossas crianças de uma educação nefasta e afastada dos valores cívicos que realmente prezamos. Quando falamos aqui em “proteger” queremos dizer que a escola deve desenvolver nos seus alunos atitudes críticas face a tudo o que os meios de comunicação social divulgam e criar neles um sistema de auto-regulação para que comecem a entender que não interessa consumir tudo o que nos é dado a ver. E tal como nos alerta Beatriz Pena (2003), é na idade escolar, antes até de entrar na adolescência, que a criança está apta a desenvolver o seu sentido crítico em relação aos meios de comunicação social, ou seja, mais uma vez se acentua o papel determinante da escola neste processo.

Não podemos fugir ao facto de que os *media* funcionam efectivamente como uma escola paralela ou uma educação paralela que só o é porque os restantes agentes educativos não a integram com a sua própria forma de educar. Só fazendo com que deixe de ser paralela, tornando-a mais transversal é que iremos conseguir controlar as aprendizagens que transmite aos nossos educandos. A nossa reflexão sobre este assunto vai ao encontro da que foi feita por La Borderie, que acredita que “o ideal será que na escola se critiquem,

percebam e integrem as informações que os alunos adquirem aí e nas outras não-escolas” (*apud* Marado, 2001: 44). Ou seja, para uma educação efectiva, estes dois mundos educacionais têm de estar cada vez mais em sintonia, têm de se cruzar para captar a atenção dos alunos e levá-los a adquirir aprendizagens efectivas.

São vários os aspectos que a escola deve ter em conta para levar a sério os *media* e interligá-los num processo de ensino e de aprendizagem comum. Por um lado, sabe-se que a interacção com estes meios tem benefícios para o desenvolvimento da criança. Por outro lado, a escola tem também como tarefa importantíssima ajudar a criança a assumir “a posição de ‘usuário crítico e reflexivo’ do computador” (Marado, 2001: 44) e dos restantes meios de comunicação, educando para a sua utilização.

A escola está numa nova era, tem pela frente gerações que nasceram com os *media*. Trata-se antes “da primeira geração [...] a viver as suas vidas inteiras a utilizar e a estar rodeada de novas tecnologias” (Torres, Zagalo e Branco, 2006: 333). Tendo em conta esta nova situação, a instituição escolar não pode mais continuar a ignorar a realidade, se assim for crescerá o número de alunos desinteressados pelas aprendizagens escolares que se fecharão ainda mais no seu mundo onde as novas tecnologias imperam. A escola deve conhecer bem todos os *media*, saber quais os benefícios de cada um deles para os poder utilizar de forma positiva na educação, rentabilizando todo o seu potencial educativo.

### **3.2. BENEFÍCIOS DOS *MEDIA***

A importância política, económica, social e cultural dos meios de comunicação levou a que se multiplicassem os estudos sobre a sua influência. Enquanto alguns autores se centraram mais com os estudos dos efeitos negativos destes meios, outros houve que quiseram mostrar que a difusão e avanço dos *media* poderá trazer benefícios, nomeadamente no domínio da educação. Aliás, há cada vez mais estudos neste sentido, realizados nas mais diversas áreas do conhecimento científico. Os diferentes agentes educacionais necessitam de conhecer os benefícios que estes meios podem trazer para a educação de crianças e adolescentes. Não se podem limitar exclusivamente ao facto de eles terem alguma influência negativa sob os seus utilizadores, principalmente os mais novos. Até

porque “hoje é relativamente consensual que a formação pedagógica e cultural para uma relação crítica e esclarecida com os *media* e com o campo mediático constitui uma das dimensões em que se traduz e promove a cidadania” (Pinto, 2003). Autores com Manuel Pinto e Sara Pereira afirmam mesmo que a educação para os *media* passa necessariamente por uma educação para a cidadania e vice-versa, pois os objectivos de uma e de outra entrecruzam-se.

As implicações positivas que estes meios podem ter podem até ser tão básicas que nem paramos para pensar nelas; por exemplo, sabemos que a aprendizagem será mais efectiva quanto mais próximo do real se está e os *media* podem ajudar nesse sentido. Podemos apresentar um caso específico, será mais fácil conhecer as características de alguns animais se os pudermos observar no seu habitat natural. No entanto, sabemos que “nem sempre é possível levar a realidade para a sala de aula ou ir ao seu encontro” (Lima, 2004: 165), mas conhecemos vários suportes visuais (televisão, vídeo, internet...) que nos ajudam neste sentido. Ou seja, “são meios e documentos já existentes que poderão ser adoptados aos conteúdos curriculares” (Lima, 2004: 165), que servem de apoio ao professor no sentido em que facilitam a comunicação e ajudam os alunos na percepção dos conteúdos programáticos.

Por outro lado, é sabido também que a utilização do computador “facilita, através da activação de funções da zona de desenvolvimento proximal<sup>2</sup>, o alcance de níveis mais elevados de desenvolvimento real” (Oliveira, 2006), ou seja, estes meios quando usados de forma positiva e com intenção educativa podem ajudar realmente no desenvolvimento da criança.

No que diz respeito aos jogos electrónicos é necessário lidar de perto com eles, pois muitos podem ajudar pais, professores e educadores na tarefa de ensinar, assim como, a desenvolver algumas capacidades específicas que advêm da utilização destes programas e equipamentos. É necessário reconhecer que os jogos são importantes para as crianças e para os adolescentes e que os videojogos na sua especificidade também o

---

2 Vigotsky define a zona de desenvolvimento proximal como sendo “a discrepância entre a idade mental real da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio”.

são. É necessário saber utilizá-los em benefício de uma educação que tenha em conta a construção de uma sociedade justa e fraterna.

### **3.3. A JOGAR É QUE A GENTE SE ENTENDE: O CASO PARTICULAR DOS VIDEOJOGOS**

De todos os *media* podemos afirmar que os videojogos, nas últimas décadas, têm ganho um grande espaço na vida de crianças e adolescentes. Os gráficos cada vez mais reais e as funcionalidades diversificadas e atractivas fazem deles o principal passatempo de muitos alunos das nossas escolas. Assim, é premente compreender porque é que isto acontece e reflectir sobre o uso que, como educadores, lhes podemos dar.

Desde há muito tempo que se reconhece que o jogo tem um papel primordial na educação. Afirma-se mesmo que “o jogo com o acaso, a espontaneidade que o caracteriza mostra-se um excelente pedagogo” (Brougère, 1998: 64). Portanto, esta faceta dos jogos deve ser aproveitada também em contexto educativo.

A criança utiliza frequentemente o jogo e vibra com o mesmo. Os novos *media*, exploram bem esta forte ligação criando jogos envolventes, com imagens e sons que fascinam as crianças e adolescentes têm dificuldade em lhes resistir. Os videojogos afirmam-se cada vez mais e parece ser uma moda que não passa de moda, ou seja, eles vieram para ficar por bastante tempo. Isto acontece porque os jogos electrónicos estão em constante evolução, não dando espaço para o utilizador se cansar do seu uso.

Sabemos que está há muito comprovado que o jogo assume grande importância no processo de aprendizagem. A jogar a criança aprende, a jogar a criança desenvolve: “jogar e utilizar brinquedos nos tempos livres é um elemento fundamental para o desenvolvimento integral de uma pessoa durante a infância e adolescência” (Fabregat, Costa e Romero, 2004: 225-240).

Os jogos electrónicos são uma “ótima forma de motivar os educandos actuais a dedicarem-se a aprender” (Torres, Zagalo e Branco, 2006: 331). Para além disso sabemos que muitos videojogos têm já conteúdos de estudo que os estudantes devem aprender. São vários os que contêm grande diversidade de saberes em algumas áreas. Ficam estes exemplos: o *The Guild 2*, em que o jogador pode simular a vida quotidiana na Europa Central, durante a Idade Média. *Europa Universalis III*, um jogo de estratégia, em que o utili-

zador pode decidir o futuro de um país ou de um Estado: forma de governo, estrutura da sociedade, política comercial... o Zoo Tycon 2 – Extinct Animals, em que o jogador tem de fazer renascer animais já extintos que povoaram a Terra há milhões de anos, ou o Paraworld, em que quem joga pode escolher zonas climáticas diferenciadas, pode construir diferentes tipos de edifícios e lidar com mais de cinquenta espécies de animais.

Assim, as matérias abordadas de modo informal pelos jogos electrónicos são bastante variadas e muitas servem de complemento ao que é leccionado nas escolas.

Cabe ao professor estar actualizado sobre os jogos que interessam aos seus alunos para que possa falar com eles sobre o assunto e em muitos casos possa potencializar as aprendizagens que deles se possam aproveitar. Trazer os assuntos referidos nos jogos para a sala de aula é uma forma de motivar os alunos, embora essa tarefa possa parecer mais fácil nas ciências do que nas humanidades.

Como este tipo de jogos exige equipamento informático “estes dispositivos contribuem para a literacia informática nas crianças” (Torres, Zagalo e Branco, 2006), o que, nos dias de hoje, é de extrema importância, visto que vivemos num mundo completamente informatizado, em que quem não sabe lidar com as máquinas é considerado como que um “analfabeto tecnológico” e vê-se frequentemente vítima de infoexclusão. Por outro lado, nem todos os videojogos estão traduzidos, encontrando-se no seu idioma de origem, que é normalmente o Inglês, portanto eles “podem igualmente contribuir para a literacia do idioma de Inglês” (Torres, Zagalo e Branco, 2006), mesmo que as crianças e adolescentes não se apercebam disso conscientemente.

Além das potencialidades educativas enumeradas, afirma-se, também, que “a utilização frequente dos mesmos activa competências cognitivas, visuais e espaciais” (Torres, Zagalo e Branco, 2006). Steven Johnson defende mesmo que “os jogos de computador exercitam diversas competências mentais e são fundamentais no desenvolvimento da inteligência”<sup>3</sup>.

---

3. [s. a.], Horas passadas à frente do ecrã estimulam inteligência-livro. [em linha]. Lisboa, Agência Lusa, 12 de Maio de 2006. [Consult. 18 de Agosto de 2007]. Disponível em WWW:<<http://www.rtp.pt/index.php?article=238795&visual=6>>.

### **3.4. EDUCAÇÃO PARA E COM OS *MEDIA***

A educação para e com os *media* é mais do que uma necessidade, é uma urgência. Efectivamente, “há a necessidade de orientar de forma apropriada o que as crianças já sabem sobre os *media*, de forma que elas possam desenvolver a sua própria consciência crítica daquilo que as mensagens dos *media* estão a tentar dizer, da informação que os *media* estão a dar, ou estão a tentar esconder ou desviar (...)” (Arnaldo, 2002). A evolução dos *media*, a sua crescente importância na sociedade faz com que se torne “imperioso preparar os cidadãos, particularmente as crianças, a (com) viverem de maneira autónoma com um ambiente mediático omnipresente” (Pereira, 2000).

A educação para os *media* é uma necessidade premente porque ajuda a reduzir as suas influências nefastas sobre crianças e adolescentes. Para além disso, se houver uma educação nesse sentido os utilizadores dos meios de comunicação social tornam-se mais críticos e criteriosos nas suas escolhas pois, como afirma Kal Popper e Jonh Condry (2007: 37), “se a escola fosse mais eficaz, o poder da televisão seria menor”.

Por outro lado, “uma educação para os *media* permite que a vertente educativa e pro-social seja explorada e melhorada” (Mendes e Fernandes, 2003). Assim, a educação para os *media* leva a que as crianças e adolescentes tenham “a capacidade de distinguir a fantasia da realidade, distinguir a informação útil da não útil, a verdadeira da falsa; compreender que as mensagens dos *media* são construções com determinados objectivos; compreender o papel económico, político, social e cultural dos *media* na comunidade local e global” (Pereira, 2000: 4).

Mas como será que pais e professores poderão guiar esta dupla tarefa de aproveitar o que os meios de comunicação têm de bom e minimizar ao máximo os efeitos negativos que estes possam trazer?

#### **3.4.1. PROPOSTAS DE ACÇÃO**

Não obstante termos já referido algumas pistas sobre como devem os educadores lidar com os *media*, não podemos deixar de trazer até aos agentes educativos mais algumas directrizes que poderão ajudar neste processo de educação para e com os *media*, propos-



tas concretas que têm intenção de ajudar pais, professores e educadores no sentido de conseguirem fazer um aproveitamento positivo daquilo que os meios de comunicação podem fornecer.

Não queremos deixar de salientar que não se trata de “receitas rápidas” e prontas a consumir, nem de leis que resolverão todos os problemas que a escola e os pais têm com os *media*. São apenas ideias, propostas que podem ajudar a uma convivência pacífica entre os diferentes agentes educativos e que ajudarão certamente crianças e adolescentes a melhorar o seu comportamento e atitudes perante o mundo dos meios de comunicação social.

O que se pretende efectivamente é que os *media* sejam cada vez mais instrumentos a favor da construção de uma sociedade justa e cada vez menos meios de propagar a violência e o egoísmo. Para isso temos de saber fazer um aproveitamento correcto dos mesmos.

A educação para os *media* não é uma novidade, ela começa a estar, lentamente, presente em algumas escolas. No entanto, na maioria das experiências efectuadas neste sentido, os professores preocuparam-se demasiado em transmitir uma série de conhecimentos sobre estes meios, não sendo exactamente isso que se pretende, “não é tanto em termos de aquisição de conhecimentos sobre os *media* que os teóricos e professores definiram a missão fundamental do projecto educativo da educação para os *media*, mas mais em termos de emergência do pensamento crítico” (Vieira, 2006).

Quais serão então as actividades e/ou atitudes que nos poderão ajudar a desenvolver em crianças e adolescentes este espírito?

Os professores estão empenhados nas suas tarefas. Assim, muitas vezes o seu tempo esgota-se na especificidade da disciplina que leccionam não podendo dar a atenção necessária às questões ligadas aos meios de comunicação social. Assim, poderia ser de todo o interesse desenvolver uma disciplina específica onde se pudessem debater as principais questões relacionadas com os *media*. Nesta disciplina os alunos deveriam ver programas televisivos com o professor e discuti-los: a hora a que determinados programas são transmitidos e o seu público-alvo, as imagens que são passadas se são adequadas ou não, se haveria outra forma de passar a informação ou não... Este tipo de actividades pode gerar debates na sala de aula dos que são a favor ou contra determinada programação. Os

alunos podem ser incentivados a escrever para determinada rede televisiva concordando ou discordando com a grelha televisiva. Com este tipo de actividades o aluno não só desenvolve o seu sentido crítico como entende também que tem o direito a manifestar a sua opinião.

A mesma análise pode também ser feita em relação à publicidade, seja ela em formato televisivo, digital, áudio ou impresso. Fazer uma comparação entre as diferentes formas de fazer publicidade e discutir quais delas têm mais impacto e porquê. Pode mesmo fazer-se uma comparação entre a publicidade e o produto publicitado e retirar conclusões dessa comparação. Os alunos podem mesmo fazer criara a sua própria publicidade sobre determinado produto.

Manuel Pinto (2002: 51) propõe, também, que se realize “um debate na sala de aula acerca da opinião que os alunos têm sobre a relação da TV e a aprendizagem: saber, nomeadamente, se consideram que se aprende ou não, que tipo de assuntos se aprender, que tipo de alunos aprende o quê”. Esta actividade pode ser realizada também com outros *media* (rádio, cinema, jogos electrónicos, Internet...).

Devem ser analisadas cenas específicas de violência, no cinema, em telejornais, desenhos animados, jornais, revistas..., verificar se as cenas são reais ou não, qual o tipo de violência usado (físico, psicológico...), o que gerou os actos de violência, a justificação dessa violência (se é que a há) ... Neste tipo de análise o professor deve reforçar as consequências na vítima para que os alunos entendam que a violência tem sempre consequências graves para alguém.

É também importante descobrir com os alunos quem são os profissionais que “fazem funcionar” cada meio de comunicação e quais as fases por que passa determinado “produto” (programa de rádio, televisão, jornal, revista...) até chegar a quem vê, lê e ouve.

São inúmeras as actividades que poderíamos aqui mencionar. No entanto, é necessário não esquecer que a escola não é o único agente educativo presente na vida das crianças e dos adolescentes.

### 3.5. A EDUCAÇÃO PARA E COM OS *MEDIA*: PAPEL DOS PAIS

O trabalho realizado pelas escolas, no sentido de favorecer e implementar a educação para e com os *media*, pode correr o risco de não ser eficaz se não houver continuidade em casa. Assim, “a ajuda e compreensão dos pais são essenciais para o sucesso da educação para os *media*” (Pereira, 2000), ou seja, pais e professores tem de remar no mesmo sentido. Se o fizerem evitam conflitos entre si por falta de compreensão das atitudes de parte a parte e impedem também que a criança ou adolescente tenha de se sentir dividida entre dois modelos educacionais: o escolar e o familiar.

Para isso é necessário que os pais também tenham formação neste sentido. A solução passa por uma colaboração muito estreita entre a escola e a família. As defesas dos pais de formação mais baixa e dos que não podem estar com os filhos às horas em que vêem televisão é muito débil, no entanto é um trabalho que deve ser feito para acabar com este ciclo vicioso.

Muitas vezes é aos pais que cabe o papel principal. No fundo são eles que:

- podem organizar aquilo que a criança ou adolescente vê e/ou joga. Se analisarem atempadamente a grelha de programação sabem a que horas é mais adequado o seu filho assistir televisão. Ao considerar que este ou aquele conteúdo não interessa pode, nessa hora, arranjar outra actividade que cativa a criança ou adolescente e assim despistá-la do televisor. Se não o conseguir deve acompanhar na visualização desse programa menos apropriado e assim pode ir explicando alguns pormenores que o seu filho ainda não consiga interpretar correctamente e assim “podem ajudar as crianças a aprender a pensar naquilo que vêem, em vez de o recearem ou copiarem” (Brazelton e Sparrow, 2006: 108). No caso dos vídeos ou jogos de computador os pais devem explicar aos filhos que cada um está adequado a determinada idade e apenas os incentivar a escolher de entre os que estão classificados para a sua facha etária.
- devem determinar quanto tempo é que os seus filhos podem utilizar cada meio de comunicação por dia. No que diz respeito à televisão, por exemplo, “a Academia Americana de Pediatria recomenda que as crianças não vejam mais do que uma hora de televisão por dia” (Brazelton e Sparrow, 2006: 107). As crianças e adoles-

centes têm de seguir algumas regras que são delimitadas pelos pais. Assim, o tempo de visualização e/ou utilização dos *media* também pode ser uma delas. Para além disso os pais devem estabelecer prioridades, ou seja, o que é que o seu filho deve fazer antes da utilização dos *media* (fazer os trabalhos de casa, estudar, ler, ajudar nas tarefas domésticas...).

- podem delimitar o local onde se situam os meios de comunicação mais usados pelos seus filhos. Ao contrário daquilo que é frequente verificar-se hoje em dia, “a consola ou o computador não deve estar no quarto (...) mas numa sala comum” (Cabeza, s.d.), só assim os adultos poderão ter total controle sobre o uso destes e de outros *media* e a criança ou adolescente estará mais acompanhada, menos isolada num mundo só seu, como acontece com o quarto.
- devem procurar estar próximo dos seus filhos para jogar e ver televisão com eles. Com isto, obtêm um relacionamento mais próximo com eles pois partilham das coisas que ele mais gosta de fazer e, por outro lado, ficam a conhecer bem de perto o que eles usam e distinguem mais facilmente de entre os jogos que possuem, dos programas que gostam de ver, das páginas da Internet que visitam... aquilo que devem tentar que eles deixem de usar e o que pode incentivar.

Os pais devem ter muito presente a ideia de que com a sua presença e o cuidado com a utilização que os seus filhos fazem dos *media* podem ajudar a que estes sejam “instrutivos, educativos e sociáveis” e não “uma grande perda de tempo, viciantes, imorais e origem de patologias” (Cabeza, s. d.).

Assim, todos os agentes educativos são responsáveis por fazer com que os meios de comunicação social sejam uma oportunidade no processo educacional das crianças e dos adolescentes. Com uma educação para e com os *media* conscienciosa e consistente podemos fazer com que estes meios funcionem sobretudo a favor da educação.

A criança e os *media*: ameaça ou oportunidade?



#### **4.1. OBJECTIVOS DO ESTUDO**

Este estudo guiou-se por três grandes objectivos polarizadores da nossa atenção e uma questão de investigação que lhes serviu de base.

O primeiro objectivo prende-se com a percepção que os professores têm do fenómeno da violência na sua globalidade, passando inclusive pelas suas causas, com especial atenção, obviamente, para a violência escolar.

O segundo tem sobretudo a ver com as percepções que os docentes têm acerca da influência que os meios de comunicação social exercem junto de crianças e adolescentes e entender se acham que essa é mais positiva ou negativa.

O terceiro objectivo centra-se na ligação entre a escola e os meios de comunicação social. Quisemos entender se estes dois agentes educativos continuam de costas voltadas, como analisámos na revisão da literatura acerca desta temática, ou se a escola já os está a inserir no processo de ensino-aprendizagem de forma a cativar os seus alunos dando atenção ao que eles aprendem fora dos portões da instituição escolar.

Pretendemos, assim, resposta para a pergunta axial: serão os meios de comunicação uma oportunidade ou uma ameaça, na educação de crianças e adolescentes?

#### **4.2. ESTUDO: INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS, AMOSTRA E METODOLOGIA**

Após a análise realizada acerca dos fundamentos teóricos inerentes a esta tese, decidimos que seria de extrema importância conhecer as perspectivas que os professores do Ensino Básico teriam sobre as questões suscitadas por outras investigações, visto tratar-se de assuntos que mexem directa ou indirectamente com a realidade escolar.

Os docentes são acusados muitas vezes de continuar de costas voltadas para os *media* e de não fazerem um aproveitamento correcto dos mesmos, assim como, de não prepararem as crianças e adolescentes para uma atitude crítica face aos produtos dos meios de comunicação social que consomem diariamente. Será mesmo assim?

#### **4.2.1. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS**

De acordo com as situações acima descritas e após uma análise cuidada da literatura mais significativa sobre as temáticas inerentes ao tema em estudo, elaborámos um inquérito por questionário (Anexo I) com vinte e oito questões de resposta fechada.

Após a concepção do inquérito por questionário, e antes da sua generalização, fizemos um teste inicial com pessoas conhecidas, a quem pedimos para responderem e darem a sua opinião, de forma a podermos reformular o que fosse necessário, porque como sabemos neste tipo de recolha de dados “não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição” (Carmo e Ferreira, 1998: 138), devido à ausência do investigador. Assim, quando enviámos o inquérito por questionário para a nossa amostra, já este tinha sido submetido a uma avaliação prévia para nos dar maiores garantias de que tinha sido bem elaborado. A distribuição do mesmo foi realizada portanto de forma não presencial, contando com a colaboração generosa dos conselhos executivos das escolas escolhidas.

#### **4.2.2. AMOSTRA E METODOLOGIA**

Para a obtenção das respostas aos nossos questionários tentámos abranger três tipos de escolas. Assim foram escolhidas: escolas do centro de uma cidade (Escola do 2º e 3º ciclos João Afonso de Aveiro e Escola Básica do 1º ciclo de Santiago), escola de zona rural (Escola Básica Integrada da Torreira) e escolas de zona semi-urbana (Escola Secundária de Anadia, Escola de 2º e 3º ciclos de Anadia, Escola Básica do 1.º ciclo de Alféloas).

Esta decisão foi tomada inicialmente para averiguar se haveria diferenças nas respostas dos professores de acordo com as escolas onde estariam a leccionar. No entanto, no caso de essa diferença não se verificar, pensámos que esta decisão seria igualmente importante para que os resultados não fossem influenciados pelo facto de escolhermos apenas uma determinada zona e/ou agrupamento. Avançamos desde já que verificámos, através do cruzamento de dados, que a variável da diversidade geográfica não teve



influência nos dados e portanto ao longo do estudo não sentimos necessidade de a mencionar.

Procurámos então fazer uma selecção da amostra de tal forma que esta fosse representativa do conjunto da população que pretendíamos estudar, representativa não pela quantidade mas pela diversidade, pois temos consciência de que pouco mais de 100 inquiridos nunca poderão representar toda a classe docente. A nossa amostra é, portanto, probabilística, sendo a técnica utilizada para este estudo a amostragem de “cachos”.

Portanto, após estas considerações sobre a forma como preparámos e desenvolvemos este inquérito podemos considerar que usámos, por um lado, métodos quantitativos, pois a intenção foi “encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias” (Carmo e Ferreira, 1998: 178), e, por outro lado, usámos métodos qualitativos, no sentido em que a descrição foi a forma primordial usada para a análise dos dados. Assim, optámos por “combinar o emprego dos dois tipos de métodos” (Carmo e Ferreira, 1998: 176).

Vejamos então os resultados da primeira parte do inquérito por questionário que serviu para nos fornecer as características principais da amostra (idade, sexo, ciclo de leccionação e tempo de serviço) e importantes para a investigação.

#### 4.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Os inquiridos neste estudo são docentes do Ensino Básico dos 3 ciclos, num total de 104. Destes, 81 são do sexo feminino e 23 do sexo masculino. No que diz respeito às idades, 5 docentes têm menos de 30 anos, 33 têm entre 31 e 40 anos, 40 têm entre 41 e 50 anos e 26 têm mais de 51 anos, conforme o quadro 3.

**Quadro 3: Sexo e idade dos docentes inquiridos**

	Idade				Total
	<30	31-40	41-50	51>	
Feminino	5	26	31	19	81
Masculino	0	7	9	7	23
Total	5	33	40	26	104

Os docentes inquiridos exercem a profissão em ciclos diferentes como diferente é a sua experiência lectiva. Assim, temos 28 professores do 1º ciclo (11 dos quais com menos de 10 anos de serviço, 6 com 11 a 20 anos de serviço e 11 com mais de 21 anos de serviço); 33 do 2º ciclo (7 professores com menos de 10 anos de serviço, 5 com 11 a 20 anos e 21 com mais de 21 anos) e 43 do 3º ciclo (4 com menos de 10 anos de serviço, 19 com 11 a 20 anos de serviço e 20 com mais de 21 anos de serviço), conforme o quadro 4.

**Quadro 4: Ciclo e tempo de serviço dos docentes inquiridos**

	Tempo de serviço			Total
	<10	11-20	21>	
1º ciclo	11	6	11	28
2º ciclo	7	5	21	33
3º ciclo	4	19	20	43
Total	22	30	52	104

Como se vê a amostra é bastante diversificada, sendo que a maior parte dos professores tem já grande experiência lectiva e, portanto, estão em boa condição para relatar a sua experiência docente analisando os comportamentos dos alunos, reflectindo sobre a sua evolução comportamental nos últimos anos.

#### **4.3. DADOS RECOLHIDOS, SUA ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Para fazer a análise dos dados optámos por usar o S.P.S.S. que nos permitiu a utilização de estatísticas descritivas através de frequências absolutas e percentuais e cruzamento de diferentes respostas de acordo com os objectivos inicialmente traçados.

Nem sempre a reflexão isolada acerca das respostas a cada questão do inquérito nos pode ajudar a retirar conclusões que pudéssemos considerar importantes. Assim, foi necessário cruzar alguns dados de diversas questões ou características da amostra para conseguirmos atingir os objectivos a que nos havíamos proposto. Tivemos de analisar e discutir os dados obtidos à luz do que queríamos estudar.

Portanto, precisávamos de saber quais as percepções, o mais real possível, que os docentes do Ensino Básico da nossa amostra têm acerca da temática da violência, nomea-

damente da escolar; a influência dos *media* sobre as crianças e os adolescentes e a ligação da escola aos *media*. Por fim, pretendíamos conhecer a resposta dos docentes inquiridos à grande questão: serão os meios de comunicação uma ameaça ou uma oportunidade para a educação?

Esta é uma fase bastante importante do processo, pois é ela que veio validar ou infirmar as ideias que poderíamos ter à partida.

#### 4.3.1. PERCEÇÃO DOS DOCENTES SOBRE VIOLÊNCIA E A INDISCIPLINA

Relativamente à violência nas escolas, perguntámos aos docentes se achavam que os alunos eram mais violentos e indisciplinados do que há uns anos. Verificámos que 68 inquiridos afirmaram que sim, 27 afirmaram que houve um aumento, mas que este era empolado pelos *media*, e 9 afirmaram que as crianças são, por natureza, irrequietas.

Quadro 5: Análise conjunta de uma questão e tempo de serviço docente

		Tempo de serviço			Total
		<10	11-20	21>	
Serão os alunos mais violentos e indisciplinados do que há uns anos?	Sim.	15	16	37	68
	Há um aumento, empolado pelos <i>media</i> .	6	11	10	27
	São naturalmente irrequietos.	1	3	5	9
Total		22	30	52	104

Questionámos igualmente os professores sobre o seu conhecimento do fenómeno bullying, visto tratar-se de um tipo de violência escolar em crescimento. Pudemos verificar que 84 dos docentes inquiridos já leram sobre o assunto e até têm conhecimento de alguns casos; 16 já ouviram falar mas não sabem bem de que se trata e 4 afirmaram não saber o que é, nem leram nada sobre esta questão.

**Quadro 6: Sabe o que é o *bullying*?**

	Frequência	Percentagem
Sim, conheço alguns casos.	84	80,8
Já ouvi falar mas não sei bem o que é.	16	15,4
Não sei.	4	3,8
Total	104	100,0

Confrontámos também os docentes com a ligação entre a violência dos alunos e as situações de violência que poderão vivenciar em casa, ou seja, até que ponto é que crianças e adolescentes que convivem com a violência doméstica se poderão tornar mais indisciplinados e/ou violentos. A maioria dos inquiridos (70) acha que esta relação existe, 25 docentes acharam que estes alunos têm apenas necessidade de chamar a atenção e 9 docentes consideram não haver qualquer relação entre os dois fenómenos.

**Quadro 7: Considera que as crianças e os adolescentes que convivem com situações de violência doméstica são mais indisciplinados?**

	Frequência	Percentagem
Sim.	70	67,3
Querem chamar a atenção.	25	24,0
Não há relação.	9	8,7
Total	104	100,0

Os docentes foram levados a reflectir sobre vários aspectos da violência; não só da relacionada com a escola, mas da violência do ser humano em geral (dados já analisados no capítulo 1).

No que diz respeito à violência e/ou indisciplina de crianças e adolescentes, os docentes afirmam que esta aumentou nos últimos tempos. E se ao início pensávamos que as respostas iam ser condicionadas pela idade dos inquiridos, tal não se verificou, provavelmente porque os docentes com mais experiência usam-na para chegarem a esta conclusão e os professores mais novos comparam os tempos actuais com os seus próprios tempos de estudantes. De uma forma geral e, indo ao encontro dos estudos que havíamos realizado, a maioria dos docentes considera que há um efectivo crescimento da violência e/ou indisciplina.

## A criança e os *media*: ameaça ou oportunidade?

O fenómeno *bullying*, tipo de violência escolar entre pares, faz parte da realidade de muitos dos inquiridos que afirmam ter conhecimento do que é e conhecem casos específicos, o que nos leva a crer que este é realmente um fenómeno em expansão. O número de docentes inquiridos que nunca ouviu falar desta questão (4) é muito reduzido e quando comparamos as respostas com o tempo de serviço dos professores que responderam à questão verificamos que os poucos que ainda não ouviram falar de *bullying* são os que têm menos tempo de serviço e portanto ainda não lhes surgiu nenhuma situação com esta problemática.

As causas da violência, como já vimos, os docentes atribuem-nas a factores externos como seja o convívio com essa realidade no seio familiar. A maioria dos docentes considera que os alunos que convivem com esta realidade dentro da sua própria casa têm tendência a tornar-se mais indisciplinados e/ou violentos. As crianças e adolescentes guiam-se pelos modelos a que estão expostas desde cedo.

### 4.3.2. INFLUÊNCIA DOS *MEDIA* NAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Queríamos conhecer as percepções que os docentes têm sobre a influência que os *media* têm sobre as crianças e adolescentes. Assim, colocámos também algumas questões que nos elucidassem nesse sentido. De uma forma geral perguntámos se a televisão e os restantes audiovisuais são importantes, nas nossas vidas, ao que a maioria dos docentes (89) respondeu que são importantes, mas que era necessário ter cuidado com o excesso de utilização; 15 docentes afirmaram até que não conseguiam imaginar a sua vida sem a televisão e os restantes audiovisuais. Nenhum docente respondeu que estes meios eram dispensáveis, o que dá conta da forte presença dos *media* no dia-a-dia de todos os cidadãos da actualidade.

**Quadro 8: Considera a televisão e os restantes audiovisuais importantes nas nossas vidas?**

	Frequência	Percentagem
Sim, não consigo imaginar o mundo sem eles.	15	14,4
Sim, mas é necessário ter cuidado com excesso de utilização.	89	85,6
Total	104	100,0

De seguida, quisemos entender o que é que os docentes achavam acerca da influência exercida pelos *media* sobre crianças e adolescentes e quais consideravam ser os meios de comunicação mais influentes. Verificámos que 78 docentes consideram que a influência dos *media* é superior à dos restantes agentes educativos; 22 docentes afirmam que o grau de influência é idêntico e 4 docentes entenderam que essa influência é mínima. Por outro lado, 52 docentes afirmam que os *media* interactivos (computador, Internet, jogos electrónicos...) são os que maior influência exercem, 22 afirmam que os que mais influenciam são os que usam a imagem (televisão, cinema, vídeo...) e 30 consideram que todos exercem igual influência, pois são concorrentes da leitura e da escrita. Esta última visão acontece porque os docentes possivelmente pensam na leitura e escrita livresca sem reflectir que os *media* são também eles uma nova vertente de leitura e de escrita. O maior grau de influência atribuído aos *media* interactivos advém certamente da novidade que estes trazem e o entusiasmo que provocam nas crianças e adolescentes.

**Quadro 9: Percepção dos docentes dos *media* mais influentes e seu grau de influência.**

		<i>Media</i> mais influentes			Total
		Os que usam imagem	Os interactivos	Todos, pois são concorrentes da leitura e escrita	
Qual o grau de influência?	Idêntica à dos restantes agentes educativos.	7	11	4	22
	Maior que a dos restantes agentes	15	40	23	78
	Influência mínima	0	1	3	4
Total		22	52	30	104

A esmagadora maioria dos docentes (100) afirma que os *media* complementam a aprendizagem escolar contra 4 docentes que consideram que estes meios desqualificam

## A criança e os *media*: ameaça ou oportunidade?

essa aprendizagem. Não houve qualquer docente a considerar que os *media* não têm qualquer interesse educativo.

**Quadro 10: Comunga da ideia de que se pode aprender com os *media*?**

	Frequência	Percentagem
Complementam as aprendizagens escolares	100	96,2
Desqualificam as aprendizagens escolares	4	3,8
Total	104	100,0

No que diz respeito à violência, também procurámos saber se acham que os *media* a estimulam. Assim, registámos que 45 docentes consideram haver uma ligação entre a visualização de actos violentos e o uso da violência, 41 pensam que essa visualização leva a que crianças e adolescentes criem insensibilidade em relação à mesma. Apenas 4 docentes defendem não existir relação entre estas situações e 14 docentes não mostram ter opinião sobre esta questão.

**Quadro 11: Os *media* estimulam a violência?**

	Frequência	Percentagem
Sim, ficam mais violentas.	45	43,3
Sim, criam insensibilidade à violência.	41	39,4
Não.	4	3,8
Sem opinião.	14	13,5
Total	104	100,0

Inquirimos também os docentes acerca da ligação entre a violência dos *media* e a violência e/ou indisciplina presente nas salas de aula: 59 docentes consideram que essa relação existe e que a violência a que os discentes assistem incentiva comportamentos indisciplinados. No entanto, houve ainda 11 docentes que acreditam que a violência tem outras fontes que não os *media* e 34 deixam no ar a possibilidade de haver essa relação, mas afirmam ser muito difícil de estabelecer.

**Quadro 12: Haverá uma correlação directa entre a violência dos *media* e a indisciplina e/ou violência na sala de aula?**

	Frequência	Percentagem
Sim.	59	56,7
Não.	11	10,6
Talvez.	34	32,7
Total	104	100,0

Pretendíamos saber qual a posição dos docentes relativamente à questão do espírito crítico das crianças e adolescentes face à comunicação. Ou seja serão estes meios inibidores ou não da comunicação? Incentivam ou esmorecem o espírito crítico? A maioria dos docentes (46) considera que os *media* criam mais temas de comunicação, 22 destes consideram que não são inibidores do espírito crítico, 14 dos 46 consideram que são inibidores e 10 deles não têm opinião sobre a questão do espírito crítico.

Outros docentes (37) consideram que as crianças e adolescentes consumidores dos *media* ficam menos sociáveis e, destes, 24 consideram que estes meios inibem o espírito crítico, contra 5 que consideram que não; 8 que não têm opinião. Há ainda 21 docentes que consideram que os meios de comunicação social não geram qualquer barreira comunicacional e deste 11 acham que não inibe o espírito crítico, contra 4 que consideram que inibe e 6 que não possuem opinião sobre o assunto.

As respostas a estas perguntas parecem um pouco confusas. Por um lado, os docentes consideram que os *media* geram mais temas de comunicação, mas, por outro, afirmam que os consumidores deste meio são menos sociáveis. Só novas questões e possivelmente presenciais sobre estas perguntas poderiam elucidar-nos acerca das reflexões dos inquiridos.



**Quadro 13: São os *media* inibidores do espírito crítico e criadores de barreiras de comunicação?**

		Serão inibidores do espírito crítico?			Total
		Não	Sim	Sem opinião	
Criam barreiras de comunicação?	Menos sociáveis	5	24	8	37
	Sem barreiras de comunicação	11	4	6	21
	Mais temas de comunicação	22	14	10	46
Total		38	42	24	104

Numa perspectiva mais positiva, perguntámos aos docentes se achavam que os jogos electrónicos favoreciam o desenvolvimento de crianças e adolescentes. A esta questão, 17 inquiridos responderam que não ajudavam ao desenvolvimento e que apenas fomentavam o vício; 43 professores, diferentemente, acham que há algumas competências que podem ser desenvolvidas através desse tipo de jogos, enquanto 44 respondentes não têm certezas sobre a resposta à pergunta. Esta situação vem demonstrar que o campo dos videojogos é ainda terreno desconhecido para os docentes e, portanto, não há ainda uma reflexão profunda sobre as verdadeiras influências junto de crianças e adolescentes.

**Quadro 14: Considera que os jogos electrónicos favorecem o desenvolvimento de crianças e adolescentes?**

	Frequência	Porcentagem
Sim, há competências que se podem desenvolver.	43	41,3
Não, apenas fomentam o vício.	17	16,3
Talvez.	44	42,3
Total	104	100,0

No que diz respeito à influência, tanto positiva, como negativa, que os meios de comunicação social exercem sobre as crianças e adolescentes, foram várias as questões presentes no questionário que nos ajudaram a reflectir sobre as percepções que os inquiridos têm sobre esta temática em particular. Os docentes não vivem à margem do que acontece na sociedade e portanto eles próprios (89 dos professores inquiridos) afirmam que os *media* são muito importantes na sua vida mesmo que alertem para o facto de ser necessário ter cuidado com a sua utilização excessiva, alguns (15 docentes) chegam mesmo a referir que já não conseguem imaginar o mundo sem a televisão ou os outros audio-

visuais. Esta situação mostra mais uma vez como estes meios se instalaram nas nossas vidas de forma poderosa.

A maioria dos docentes inquiridos considera que a influência dos *media* é superior aos restantes agentes educativos, o que mostra que os professores estão conscientes do poder que os meios de comunicação social têm sobre as crianças e adolescentes e sobre o seu trabalho. Muitos destes docentes afirmam também que os *media* complementam as aprendizagens escolares, ou seja, os próprios professores admitem que estes meios são, eles próprios, agentes educativos a par com a escola e os pais.

As opiniões dividem-se quando confrontados com a questão de quais os *media* mais influentes. No entanto, há uma quantidade significativa de docentes (52) que apontam os novos *media* como os mais influentes (Internet, computador, jogos electrónicos...). Se bem que 30 docentes considerem que todos influenciam de igual forma, pois todos são concorrentes da leitura e da escrita. Nesta última categoria verificamos que são desta opinião os professores mais experientes, com idade superior a 51 anos, pois foram estes que assistiram a um maior desenvolvimento dos *media* e assistiram ao grau de influência de cada um e assistiram também ao esmorecimento da leitura e da escrita.

Numa perspectiva mais negativa, a maioria dos docentes inquiridos afirma haver ligação entre a violência a que as crianças e adolescentes assistem e, por um lado, a violência que usam e, por outro, a insensibilidade que demonstram em relação à mesma. Portanto, a maioria dos professores que fizeram parte deste estudo considera haver uma influência efectiva dos *media* na questão da violência e/ou indisciplina nas crianças e adolescentes. E mais, grande parte dos docentes que participaram neste estudo afirmou haver uma correlação directa entre a violência a que as crianças e adolescentes assistem e a indisciplina na sala de aula, outros 39 afirmam que é possível que essa relação seja verdadeira, mas que é difícil de estabelecer essa correlação e apenas 11 docentes acreditam que a indisciplina e a violência demonstradas na sala de aula têm outras fontes que não exclusivamente os *media*. Para o bem e para o mal, há muitos docentes que estão conscientes da influência que os meios de comunicação detêm junto das crianças e dos adolescentes.

Há duas questões que dividem muito os docentes, não havendo qualquer consenso nas opiniões. Trata-se da questão da comunicação e do espírito crítico. Muitos docentes

consideram que a utilização dos *media* torna as crianças e adolescentes menos sociáveis e outros tantos acham que geram mais temas de comunicação. E o mesmo acontece com a problemática da inibição do espírito crítico; as opiniões para o sim e para o não são muito similares. cremos que esta situação advém das experiências de cada inquirido, ou seja, esta situação depende fundamentalmente da personalidade de quem vê e do que faz com aquilo que vê e, certamente, da disciplina que lecciona.

#### 4.3.3. LIGAÇÃO ENTRE A ESCOLA E OS *MEDIA*

Entendemos necessário conhecer a posição dos docentes face à questão da relação da escola com os meios de comunicação social. Assim, quisemos saber se os professores atribuíam importância ao tempo que os seus alunos estão expostos aos *media*. Verificámos que 27 docentes afirmam estar atentos a tudo o que os seus discentes vêem, ouvem ou lêem; 71 consideram que não conseguem ter um conhecimento completo do fenómeno e 6 acham que analisar essa situação não é responsabilidade sua mas sim da família.

**Quadro 15: Atribui importância ao tempo que os seus alunos estão expostos aos *media*?**

	Frequência	Percentagem
Sim, estou atento.	27	26,0
Sim, mas não por completo.	71	68,3
Não.	6	5,8
Total	104	100,0

Tentámos que os professores inquiridos nos dissessem se consideram que os audiovisuais são importantes no processo educativo e verificámos que 68 docentes consideram que estes meios facilitam e muito o processo de ensino-aprendizagem, mas 36 afirmaram que os que existem infelizmente não chegam para as solicitações. Contudo, os docentes têm de ter presente que o mais importante não são as tecnologias que em sala de aula temos ao nosso dispor, mas, sim, os cidadãos que temos à nossa frente e que temos de educar.

Não houve qualquer docente a afirmar que os audiovisuais são prejudiciais na sala de aula.

**Quadro 16: Os audiovisuais são importantes no processo educativo?**

	Frequência	Percentagem
Sim, facilitam o processo de ensino-aprendizagem.	68	65,4
Sim, mas não há que chegue.	36	34,6
Total	104	100,0

Perguntámos também aos docentes se utilizavam os *media* na sala de aula, ao que 62 responderam que sim; 29 afirmaram que não por haver limitação ao uso nas escolas onde leccionam e só 13 disseram não sentir grande necessidade de os usar.

**Quadro 17: Usa os *media* na sala de aula?**

	Frequência	Percentagem
Sim, uso-os com frequência.	62	59,6
Não, porque o uso na minha escola é limitado.	29	27,9
Não, raramente sinto necessidade.	13	12,5
Total	104	100,0

Alguns dos inquiridos mostraram também conhecer os programas de televisão mais vistos pelos seus alunos, assim como os jogos electrónicos mais jogados. A televisão é usada por 44 docentes que afirmam conhecer os programas vistos pelos alunos e dar exemplos nas aulas, no entanto, apenas 23 fazem o mesmo no caso dos jogos electrónicos. Há ainda 50 docentes que conhecem os programas de televisão mais vistos, mas não lhes dão importância e 53 professores têm a mesma atitude perante os jogos. São 10 os respondentes que não vêem qualquer interesse em conhecer os programas vistos pelos seus alunos e 28 os que têm essa atitude perante os jogos.

**Quadro 18: Conhecimento que os docentes inquiridos têm dos programas de televisão mais vistos pelos seus discentes e dos jogos mais jogados**

		Conhece os jogos mais jogados pelos alunos?			Total
		Sim, aproveito para as aulas	Sim, mas não dou importância	São brincadeiras deles	
Conhece os programas de televisão mais vistos pelos alunos?	Sim, até uso exemplos nas aulas.	16	21	7	44
	Sim, mas não dou importância.	7	27	16	50
	Não.	0	5	5	10
Total		23	53	28	104

E quanto à questão que confrontava os professores com ser ou não fundamental uma educação para os *media* verificámos que 72 docentes consideraram que a escola e a família deviam ter uma atitude perante os mais poderosos meios de comunicação. Enquanto 27 inquiridos acharam que esta é uma tarefa que cabe à família e 5 repudiaram liminarmente que se peça à escola mais este tipo de formação.

**Quadro 19: Considera fundamental uma educação para os *media*?**

	Frequência	Percentagem
Sim, escola e família.	72	69,2
Sim, a família.	27	26,0
Não.	5	4,8
Total	104	100,0

Relativamente ao facto de ser necessária formação contínua para os docentes neste domínio, 61 afirmaram não ter preparação nesta área mas demonstram vontade em adquirir formação na mesma. Pelo contrário, 7 docentes afirmaram não ter qualquer interesse pelo assunto, enquanto 36 mostraram interesse por esta área ao responderem ter alguma formação e continuamente reflectirem sobre estas questões.

**Quadro 20: Considera importante a formação contínua na área da educação para e com os *media*?**

	Frequência	Percentagem
Sim, tenho alguma formação.	36	34,6
Sim, gostava de ter formação.	61	58,7
Não.	7	6,7
Total	104	100,0

Pretendíamos portanto conhecer as percepções dos professores do Ensino Básico em relação à ligação dos meios de comunicação com a escola. Visto que variados autores referiam que estes poderosos agentes educativos estavam vastas vezes de costas voltadas.

Partindo do princípio que a profissão docente deve ter em conta todas as vivências dos seus alunos para lhes proporcionar uma melhor e mais adequada aprendizagem, verificámos que nem todos (apenas 27 dos inquiridos em 104) estão realmente atentos ao que vêem, ouvem ou lêem os seus alunos. Esta situação pode fazer com que se encontrem muitas vezes desfasados daquilo que os seus discentes já sabem, fruto do que aprenderam com os meios de comunicação social. Ainda para mais quando na sua maioria (60 dos 104 inquiridos) até consideraram que os audiovisuais facilitam o processo de ensino-aprendizagem e cerca dos mesmos consideraram mesmo que os *media* complementam a aprendizagem escolar. Ou seja, os docentes reconhecem a sua importância, mas não a utilizam a seu favor, até porque, como vimos, apenas 44 dos inquiridos conhecem os programas de televisão favoritos dos seus alunos e afirmaram utilizá-los como exemplos nas suas aulas, enquanto outros 50, apesar de responderem que os conheciam não lhes dão importância, ignorando assim o potencial educativo que esses programas poderão ter.

No caso dos videojogos, tão envolventes para as crianças e adolescentes, o alheamento dos docentes é ainda maior, pois apenas 23 professores fazem um aproveitamento dos mesmos na sala de aula, continuando 28 a considerar que os jogos não passam de brincadeiras dos alunos e, portanto, não lhe atribuem qualquer interesse educativo; outros 50 afirmam conhecer os que são mais jogados pelos discentes, mas no fim de contas não lhe dão qualquer importância. Ainda há muitos docentes que não entenderam bem qual o papel dos jogos electrónicos na vida das crianças e estão na dúvida se estes poderão ajudar ou não no seu desenvolvimento, havendo até um grupo de 17 inquiridos

que considera mesmo que os jogos apenas desenvolvem o vício. Tentámos perceber se a idade dos inquiridos poderia ter alguma relação com estas questões, ou seja, queríamos ver se os professores mais novos estariam mais atentos a esta situação, mas tal não se verificou. Assim, o potencial educativo e a importância dos videojogos – bem como os seus perigos - ainda passam um bocadinho à margem da instituição escolar.

Portanto, podemos mesmo concluir que a escola ainda está muito alheada daquilo que pode fazer com os audiovisuais para valorizar as suas aulas e para um melhor desenvolvimento integral dos seus alunos.

No entanto, esta situação pode estar a prolongar-se por falta de formação dos docentes, pois apesar de 72 considerarem importante uma educação para os *media*, a verdade é que 61 professores afirmam necessitar de formação nesta área específica. Ou seja, o facto de muitos professores continuarem de costas voltadas para os *media*, apesar de saberem o quanto estes são importantes no processo de aprendizagem dos alunos pode advir da falta de formação inicial e contínua nesta área pois mesmo os professores mais novos que poderiam ter tido alguma formação inicial nesta área admitem sentir a sua falta.

Para além disso, no que diz respeito à utilização dos audiovisuais em sala de aula, apesar de haver já muitos docentes a utilizá-los (68 dos inquiridos), a realidade é que há um número apreciável de docente (23) que ainda se queixa da sua falta nas escolas em que exercem a sua profissão. São poucos, mas ainda são alguns (13 docentes em 104) os que afirmam não sentir necessidade de os usar. Esta situação mostra que nem sempre as escolas estão equipadas da melhor forma para que os professores possam formar os seus alunos no sentido de uma verdadeira educação para os *media* e quando isso acontece muitas vezes esses equipamentos estão obsoletos.

#### **4.3.4. *MEDIA*: AMEAÇA OU OPORTUNIDADE**

Após levarmos os docentes a reflectir sobre as questões que também nos guiaram nesta dissertação era inevitável que os confrontássemos com a questão central: serão os *media* uma ameaça ou uma oportunidade para a educação de criança e adolescentes?

A maioria dos docentes (65) considerou que os *media* são uma oportunidade contra 3 docentes que consideraram tratar-se de uma ameaça. Os restantes ficaram na dúvida, considerando 30 que talvez se trate de uma oportunidade e 6 que talvez se trate de uma ameaça.

**Quadro 21: São os *media* uma oportunidade ou uma ameaça, na educação de crianças e adolescentes?**

	Frequência	Percentagem
Globalmente, são uma oportunidade.	65	62,5
Globalmente, são uma ameaça.	3	2,9
Não sei bem, mas creio que são mais uma oportunidade.	30	28,8
Não sei bem, mas creio que são mais uma ameaça.	6	5,8
Total	104	100,0

Mesmo que se verifique que há ainda algumas reticências na utilização dos audiovisuais nas escolas e dificuldades num aproveitamento efectivo das suas potencialidades nas práticas educativas, os docentes da nossa amostra – uma pequena maioria (62,5%), reconhecem, inequivocamente, que estes meios são mais uma oportunidade do que uma ameaça à educação das crianças e dos adolescentes nas nossas escolas. De entre os que ficaram na dúvida, 28,8% apontaram para que fosse mais uma oportunidade do que uma ameaça.

#### **4.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não obstante a incerteza da representatividade da amostra, estes elementos possibilitam algumas reflexões sobre as questões da violência, da importância dos *media* na vida das crianças e adolescentes e da ligação e/ou abertura da escola em relação aos meios de comunicação social.

Frisamos algumas limitações que encontrámos, pois um estudo dificilmente está isento delas. As nossas prenderam-se sobretudo com o facto de termos poucos docentes com menos de 30 anos a responder ao inquérito. Se por um lado “escutámos” professores mais experientes, por outro, deixámos de “ouvir” pessoas cuja formação inicial terminou há pouco e que poderá ter ideias diferentes sobre esta questão. Se bem que, sempre que



confrontámos as respostas com a variável idade e/ou tempo de serviço, nunca verificámos diferenças significativas nos resultados obtidos.

Tal como já havíamos adiantado anteriormente, a variável referente à diversidade geográfica dos docentes não causou impacto na análise dos dados. Ao longo do estudo acabámos por não a referir. Pensamos que esta situação se deve à mobilidade de professores, que acabam por ser conhecedores de diversas realidades.

O questionário, tal como foi elaborado, também não nos permitiu conhecer a área disciplinar de cada docente, o que nos poderia ter ajudado a reflectir se essa situação tinha ou não influência, nomeadamente, na utilização dos *media* em situação de sala de aula. Pensamos que o conhecimento da disciplina leccionada por cada um dos inquiridos nos poderia ter ajudado na questão dos meios de comunicação competirem directamente com a leitura e com a escrita, pois pensamos que provavelmente os professores com uma formação na área das humanidades poderão estar mais sensíveis a esta questão e perceber que estes meios se sobrepõem à leitura e à escrita até porque aparecem na vida das crianças e adolescentes mais cedo, o que pode levar a que sintam que o esforço de ler e escrever é demasiado em relação ao ver e ouvir proporcionado pelos meios de comunicação social. Também os professores de Matemática se queixam de que os *media* exponenciam a distração, as dificuldades de concentração. Neste sentido, poderia ter sido feita uma análise mais eficaz e interessante se fôssemos conhecedores das áreas disciplinares dos docentes que responderam ao questionário.

Para nos facilitar a análise, poderíamos ter colocado a ordem das perguntas de acordo com os objectivos traçados, no entanto, não o fizemos para que não houvesse respostas “automáticas”, a mistura entre os objectivos terá assim, permitido uma maior veracidade nas respostas obtidas. Facilitou-nos também a introdução de perguntas de controlo “destinadas a verificar a veracidade de outras perguntas insertas noutra parte do questionário”, como referem Carmo e Ferreira (1998: 138). Estas cautelas metodológicas terão tornado o inquérito mais fiável, permitindo-nos verificar áreas onde os professores ainda estão um pouco confusos e as reflexões são pouco profundas como aconteceu por exemplo na inibição ou não do espírito crítico e na criação ou não de temas de comunicação.

No entanto, apesar das dificuldades sentidas e que poderiam ter sido reduzidas se estivéssemos no início do estudo e não no seu término, foram várias e bem concretas as

conclusões a que pudemos chegar, o que nos permite afirmar que teremos atingido os objectivos a que nos tínhamos proposto. Para retirar as ilações possíveis do estudo realizado, optámos por elaborar três quadros-síntese: um com as repostas maioritárias (quadro 22), outro com as respostas minoritárias (quadro 23) e um terceiro ainda com as hesitantes (quadro 24).

**Quadro 22 – Respostas maioritárias dos inquiridos**

A violência é parte do nosso código genético?	Não, a violência resulta de condicionalismos sociais e culturais.
O ser humano é agressivo desde tenra idade?	Talvez, se formos incentivados a isso.
Serão os alunos mais violentos e indisciplinados do que há uns anos?	Sim, são muito mais indisciplinados e até violentos do que há uns anos.
Sabe o que é o bullying?	Sim, já li sobre esse assunto e até tenho conhecimento de alguns casos.
Considera que as crianças que convivem com situações de violência doméstica serão mais indisciplinadas?	Globalmente, esses alunos são mais indisciplinados e/ou violentos.
Considera a televisão e os restantes audiovisuais importantes nas nossas vidas?	Sim, mas é necessário ter cuidado com o excesso de utilização.
Exercerão os <i>media</i> forte influência sobre as crianças e os adolescentes?	Sim, exercem maior influência que os restantes agentes educativos.
Terão todos os <i>media</i> a mesma influência sobre crianças e adolescentes?	Não, os <i>media</i> interactivos (jogos electrónico, Internet, etc.) são os que mais influência exercem sobre crianças e adolescentes.
Comunga da ideia que se pode aprender com os <i>media</i> ?	Sim, os <i>media</i> complementam a aprendizagem escolar.
Os <i>media</i> estimulam a violência?	Sim, crianças e adolescentes que assistem a muita violência ficam mais violentas.
Haverá correlação entre a violência dos <i>media</i> e a indisciplina e/ou violência na sala de aula?	Sim, a violência a que crianças e adolescentes assistem incentiva comportamentos indisciplinados.
Globalmente os <i>media</i> criam barreiras de comunicação?	O uso dos <i>media</i> cria mais temas para comunicação.
Será a televisão, os jogos e a Internet inibidores do espírito crítico dos alunos?	Sim, porque é impossível ter espírito crítico durante tantas horas e perante tantos assuntos estando os alunos, como estão quase sempre, sozinhos.

## A criança e os *media*: ameaça ou oportunidade?

Considera que os jogos electrónicos favorecem o desenvolvimento de crianças e adolescentes?	Talvez.
Atribui importância ao tempo que os seus alunos estão expostos aos <i>media</i> ?	Sim, mas não consigo ter conhecimento completo desse fenómeno.
Os audiovisuais são importantes no processo educativo?	Sim, facilitam em muito o processo de ensino e de aprendizagem.
Usa os <i>media</i> na sala de aula?	Sim, uso-os frequentemente como instrumento de ensino e aprendizagem.
Conhece os programas de televisão mais vistos pelos seus alunos?	Sim, mas não dou muita importância ao assunto.
Conhece os jogos electrónicos mais jogados pelos seus alunos?	Sim, mas nunca atribui qualquer importância a isso.
Considera fundamental uma educação para os <i>media</i> ?	Sim, a escola e a família deviam ter outra atitude perante especialmente os mais poderosos meios de comunicação.
Considera importante a formação contínua na área da educação para e com os <i>media</i> ?	Sim, não tenho mas gostava de ter alguma formação nesse domínio.
São os <i>media</i> uma oportunidade ou uma ameaça, na educação de crianças e adolescentes?	Globalmente, são uma oportunidade.

### Quadro 23 – Respostas minoritárias dos professores inquiridos.

A violência é parte do nosso código genético?	Sim, a violência é própria da natureza humana.
O ser humano é agressivo desde tenra idade?	Não, as crianças pequenas não têm atitudes agressivas.
Serão os alunos mais violentos e indisciplinados do que há uns anos?	As crianças e os adolescentes, são por natureza, irrequietos. Se não fosse a televisão não estaria a responder a esta pergunta.
Sabe o que é o bullying?	Não, nunca li nada sobre o assunto nem sei o que é.
Considera que as crianças que convivem com situações de violência doméstica serão mais indisciplinadas?	Não creio que haja uma relação directa entre esses fenómenos.
Considera a televisão e os restantes audiovisuais importantes nas nossas vidas?	Não, de um modo geral, considero os meios audiovisuais dispensáveis.
Exercerão os <i>media</i> forte influência sobre as crianças e os adolescentes?	Essa influência é mínima. Há algum exagero nesses medos.

Terão todos os media a mesma influência sobre crianças e adolescentes?	Não, os media que usam a imagem (televisão, vídeo, cinema, etc.) são mais influentes.
Comunga da ideia que se pode aprender com os media?	Não, globalmente os media não têm qualquer interesse educativo.
Os media estimulam a violência?	Não, as crianças e adolescentes que assistem a cenas de violência não se tornam violentas por esse motivo. Isso ajuda-as a enfrentar medos.
Haverá correlação entre a violência dos media e a indisciplina e/ou violência na sala de aula?	Não, a violência e a indisciplina têm outras fontes.
Globalmente os media criam barreiras de comunicação?	O uso dos media não causa qualquer barreira de comunicação.
Será a televisão, os jogos e a Internet inibidores do espírito crítico dos alunos?	Não tenho opinião sobre essa temática.
Considera que os jogos electrónicos favorecem o desenvolvimento de crianças e adolescentes?	Não, os jogos electrónicos apenas desenvolvem o vício.
Atribui importância ao tempo que os seus alunos estão expostos aos media?	Não! Isso é responsabilidade da família. Tenho um programa para dar.
Os audiovisuais são importantes no processo educativo?	Não, os audiovisuais são prejudiciais na sala de aula.
Usa os media na sala de aula?	Não, raramente sinto necessidade de usar essas ferramentas.
Conhece os programas de televisão mais vistos pelos seus alunos?	Não vejo qualquer interesse nisso.
Conhece os jogos electrónicos mais jogados pelos seus alunos?	Sim, costumo falar com eles sobre os jogos e aproveitamos algumas situações para as aulas.
Considera fundamental uma educação para os media?	Não! Pede-se tanta coisa à escola! Mais uma formação?!
Considera importante a formação contínua na área da educação para e com os media?	Não tenho qualquer interesse por esse assunto.
São os media uma oportunidade ou uma ameaça, na educação de crianças e adolescentes?	Globalmente, são uma ameaça.

**Quadro 24 – Respostas hesitantes dos docentes inquiridos.**

A violência é parte do nosso código genético?	Sim, temos uma predisposição para a violência mas esta pode ser controlada pela educação.
O ser humano é agressivo desde tenra idade?	Sim, desde muito pequenos temos atitudes agressivas.
Serão os alunos mais violentos e indisciplinados do que há uns anos?	Há um aumento, mas tem sido um tanto empolado pelos <i>media</i> .

## A criança e os *media*: ameaça ou oportunidade?

Sabe o que é o bullying?	Sim, já ouvi falar disso mas não sei muito bem o que é.
Considera que as crianças que convivem com situações de violência doméstica serão mais indisciplinadas?	Globalmente, esses alunos tentam apenas chamar a atenção.
Considera a televisão e os restantes audiovisuais importantes nas nossas vidas?	Sim, não consigo imaginar o mundo sem televisão e outros meios audiovisuais.
Exercerão os <i>media</i> forte influência sobre as crianças e os adolescentes?	Sim, mas exercem idêntica à dos restantes agentes educativos.
Terão todos os <i>media</i> a mesma influência sobre crianças e adolescentes?	Sim, na medida em que são todos concorrentes da leitura e da escrita.
Comunga da ideia que se pode aprender com os <i>media</i> ?	Não, os <i>media</i> desqualificam as aprendizagens escolares.
Os <i>media</i> estimulam a violência?	Sim, crianças e adolescentes que assistem a muita violência criam insensibilidade à mesma.
Haverá correlação entre a violência dos <i>media</i> e a indisciplina e/ou violência na sala de aula?	Talvez haja alguma relação, mas é difícil estabelecer essa ligação.
Globalmente os <i>media</i> criam barreiras de comunicação?	As crianças e os adolescentes mais expostos aos <i>media</i> são menos sociáveis, mesmo quando não os estão a utilizar.
Será a televisão, os jogos e a Internet inibidores do espírito crítico dos alunos?	Não, pelo contrário, potenciam o espírito crítico.
Considera que os jogos electrónicos favorecem o desenvolvimento de crianças e adolescentes?	Sim, há algumas competências que se conseguem desenvolver mais facilmente através da utilização dos jogos electrónicos.
Atribui importância ao tempo que os seus alunos estão expostos aos <i>media</i> ?	Sim, estou muito atenta(o) ao que lêem, ouvem ou vêem.
Os audiovisuais são importantes no processo educativo?	Sim, mas infelizmente os que há não chegam para as solicitações.
Usa os <i>media</i> na sala de aula?	Não, mas apenas porque há limitações ao seu uso na minha escola.
Conhece os programas de televisão mais vistos pelos seus alunos?	Sim, costumo até usar exemplos dos mesmos nas minhas aulas.
Conhece os jogos electrónicos mais jogados pelos seus alunos?	Isso são brincadeiras deles. Não vejo qualquer interesse nesse assunto.
Considera fundamental uma educação para os <i>media</i> ?	Sim, mas essa é uma tarefa que cabe à família.
Considera importante a formação contínua na área da educação para e com os <i>media</i> ?	Sim, é uma área na qual possuo alguma formação e sobre a qual tenho vindo a reflectir nos últimos tempos.

São os <i>media</i> uma oportunidade ou uma ameaça, na educação de crianças e adolescentes?	Não sei bem, mas creio que são mais uma oportunidade.
---	---

Entendemos que os professores, tal como o haviam afirmado diversos autores, continuam a não fazer uso de uma educação para e com os *media*. Mas isto não acontece apenas por não quererem, existem outros constrangimentos, como a escassez e/ou antiguidade dos recursos existentes nas escolas. Podem até saber quais são os programas de televisão mais vistos pelos seus alunos, ou os jogos mais jogados, mas na realidade não mostram profundo interesse pelo assunto descurando a verdadeira importância que estes meios têm na vida dos seus alunos e o seu potencial educativo.

Daquilo que pudemos verificar com este estudo, os professores reconhecem os benefícios dos *media*, apontando-os mais como uma oportunidade do que como uma ameaça, na educação de crianças e adolescentes. Entendem até que estes meios podem ajudar no desenvolvimento de algumas competências, mas depois não sabem muito bem como os aproveitar, o que fazer com os poderosos meios de comunicação que muitos dos docentes consideraram influenciar os alunos mais do que qualquer outro agente educativo. Esta já é uma mudança de atitude relativamente ao que era referido por Manuel Pinto, em 2002, quando o autor afirma que os docentes tendem a ver estes meios, principalmente a televisão, como uma ameaça à aprendizagem escolar. Já sopram alguns ventos de mudança que só têm de soprar um pouco mais forte para que a realidade se vá alterando.

Esta situação, ao contrário do que poderíamos pensar, não se verifica apenas nos professores com mais experiência, cuja formação inicial, não terá tido ainda em conta esta nova realidade. Ela estende-se a todas as faixas etárias dos docentes, o que quer dizer que a formação inicial nesta área continua a ser insuficiente e os professores mostram sentir a sua falta. Portanto, é necessário colmatar esta lacuna através de uma formação contínua eficaz. Podemos então afirmar que há pouca (ou nenhuma) formação na área da educação para e com os *media*. O que falta é uma formação que ajude os professores a compreender a verdadeira importância dos meios de comunicação social e que os leve a conhecer formas de aproveitar os seus benefícios e de minimizar os malefícios que possam trazer para a educação de crianças e adolescentes. Só assim poderemos acabar com

as atitudes “de incomodidade, de desconfiança e até resistência”, que vem sendo demonstrada pelos docentes” (Pinto, 2002: 47) continuamente.

De uma forma mais negativa, os professores confirmam a convicção, que nós também possuímos, de que existe uma relação entre a violência a que assistem e a indisciplina e/ou violência demonstrada na escola. Assim, a exposição a modelos de violência, sejam eles televisivos ou na vida do dia-a-dia, pode levar a que facilmente as crianças e adolescentes os imitem nas suas atitudes ou pelo menos a que fiquem mais insensíveis a este tipo de fenómenos. Mesmo entre os docentes encontramos um meio-termo entre o facto de a violência fazer parte da nossa maneira de ser e poder ser controlado através da educação ou advir de outros condicionalismos, o que vem dar força ao que já havíamos referido: as diferentes teorias sobre as causas da violência humana devem ser levadas em conta para que possamos compreender este fenómeno na sua totalidade e agir em conformidade.

Mesmo que a muitos custe a aceitar que temos uma tendência natural para a violência a realidade é que estas atitudes tiveram de surgir de alguma forma na nossa maneira de estar. Certo é que todas as pessoas, por muito pacíficas que sejam, em determinado momento da sua vida mostraram uma atitude mais agressiva contra outrem ou contra alguma coisa. Ou seja, a percepção que os docentes mostram ter relativamente a estas questões é que poderemos até ter tendência para a violência, mas esta pode ser atenuada pela educação. No entanto, factores externos adversos podem contribuir para adensar ainda mais esse tipo de comportamento.

Apesar de a violência e/ou indisciplina, como havíamos analisado, estar a aumentar nas nossas escolas, há docentes que afirmam ainda não ter grande conhecimento sobre *bullying*. Esta situação faz sentido, pois como tínhamos visto, muitas vezes as vítimas deste tipo de violência, quando procuram auxílio junto dos professores nem sempre são bem recebidos, ou pelo menos não lhes é dada a devida atenção. O que acontece na realidade é que alguns docentes ainda não estão alertados para esta realidade e, portanto, têm dificuldade em identificá-la. Quando confrontados com situações de *bullying*, mesmo os que já ouviram falar admitem não saber bem do que se trata. Para além disso, temos de ter em conta que podem apenas responder que já ouviram falar para não demonstrarem a sua “ignorância” relativamente ao tema. São, pois, necessárias acções de sensibilização e

formação junto dos docentes para um aprofundamento das causas e da regulação deste fenómeno.

Portanto, podemos facilmente verificar que subsistem lacunas na formação contínua dos docentes, nomeadamente, no que diz respeito à educação para e com os *media*. Os professores já atingiram o patamar de entendimento de que estes meios são muito importantes na vida das crianças e adolescentes e que até podem facilitar o processo de aprendizagem, a aquisição de determinadas competências, só os videojogos é que nos parece que ainda são vistos com alguma desconfiança.



### CONCLUSÃO

1. A violência humana manifesta-se diariamente em actos e atrocidades contínuas, nomeadamente, até contra seres da mesma espécie. A história da humanidade é também ela uma história de violência, de guerras sem fim, onde o fundo agressivo do ser humano está bem patente e é continuamente perpetuada pela própria cultura e/ou religião. Segundo Einstein esta situação prevalece porque “o homem tem dentro de si o prazer de odiar e de destruir” (Freud e Einstein, 1997: 61).

É assim natural que este seja um fenómeno continuamente presente nas preocupações dos investigadores. A violência parece ter começado a manifestar-se desde que o ser humano surgiu à face da Terra. No entanto, são muitas as teorias sobre as suas causas. Se alguns autores afirmam tratar-se de uma questão biológica à qual o ser humano não pode fugir, outros há que afirmam que a manifestação da violência não é mais do que uma forma do ser humano reagir a factores externos. Existem ainda os que pensam que a violência só se poderá manifestar se o ser humano estiver exposto a modelos que a preconizem, como é o caso dos meios de comunicação social, e que pode ser combatido através da educação e da auto-regulação, como defendia Karl Popper.

Nas escolas estamos a assistir a uma proliferação da violência nas crianças e adolescentes para com os seus pares, de tal forma que se passou a referir a este tipo de violência com uma denominação específica: *bullying*. Tanto o agressor como a vítima têm problemas, no entanto, demonstram-nos de formas diferentes. Enquanto o agressor se mostra mais forte física e psicologicamente, a vítima é mais fraca e tende a esconder os seus problemas de todas as pessoas, daí que seja necessário os adultos que lidam directamente com crianças estarem atentos a este tipo de situações.

2. Os meios de comunicação social tornaram-se poderosos meios de comunicação e influência das massas, minando muitas vezes a capacidade de decisão dos seus utilizadores. Anula ou diminui consideravelmente o espírito crítico de quem destina imensas horas do seu tempo útil a estes meios.

A história recente dos *media* mostra como têm grande capacidade de evolução e adaptação àquilo que as pessoas mais parecem gostar de ver, estando a violência englobada nestas preferências.

As imagens violentas, atrozes mesmo, são uma constante, quer no meio televisivo, quer na Internet ou nos videojogos. Estas levam a que as crianças e os adolescentes, expostos constantemente a elas, criem uma grande insensibilidade ao fenómeno da violência. Mesmo que não se tornem adultos violentos vão aceitar passivamente os actos violentos que adornam diariamente a vida dos seres humanos.

A ameaça dos meios de comunicação social não se limita apenas ao fenómeno violência. A demasiada exposição aos *media* conduz a uma diminuição da convivência social, as crianças e adolescentes consumidoras destes meios, têm menos disponibilidade para o convívio.

3. Os meios de comunicação social não podem ser entendidos apenas como sendo uma ameaça. Eles podem trazer benefícios para a educação de crianças e adolescentes ajudando a desenvolver diversas competências. Mesmo os docentes inquiridos no nosso estudo acreditam que os *media* têm vantagens educativas.

No entanto, para que tal aconteça e para que possamos aproveitar estes benefícios, minimizando os efeitos negativos que da sua utilização possam advir, é necessária uma eficaz educação para e com os *media*, quer na escola, quer no seio familiar.

Este tipo de educação deve desenvolver o espírito crítico das crianças e adolescentes face a tudo o que ouvem, vêem ou lêem. Isto para que possam sempre decidir o que fazer com o que estão a consumir.

Por outro lado, esta educação deve levar também ao conhecimento do modo de funcionamento dos *media* para que os possam entender melhor.

A formação nesta área do conhecimento pode ser vantajosa, no sentido de fazer um melhor aproveitamento dos meios de comunicação social na educação de crianças e adolescentes. Havendo dificuldades de ser levada a cabo por cada docente no âmbito da sua disciplina devido muitas vezes há falta de tempo e extensão dos programas específicos de cada área, deveria pensar-se numa disciplina dedicada às questões da cidadania que englobassem a educação para e com os *media*.

4. O estudo levado a cabo no âmbito desta dissertação levou-nos a compreender a posição dos professores inquiridos face a muitas das questões ligadas aos *media*, aos benefícios e malefícios dos mesmos e sua ligação à educação.

A visão que os docentes da amostra têm relativamente à importância dos *media* está a mudar, relativamente ao que davam mostra alguns estudos nesta área, é preciso aproveitar para formar no sentido de os levar a conseguir lidar com os *media* de forma positiva e fazer um bom aproveitamento dos mesmos no âmbito escolar.

O raciocínio é, a um tempo, dedutivo e indutivo, partindo do geral para o particular e do particular para o geral, pois se a informação da premissa está na conclusão, esta foi além, muito além dos elementos do ponto de partida. Pensamos que, deste modo, contribuímos, ainda que modestamente, dados os limites do inquérito e, quiçá, da construção da hipótese, para o debate em curso nas Ciências da Educação sobre esta temática de contexto sociocultural.

A oportunidade existe, no entanto, a ameaça permanecerá sempre.

## ANEXO I

A CRIANÇA E OS *MEDIA*: AMEAÇA OU OPORTUNIDADE?

## INQUÉRITO A PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

1.1. Sexo	F	<input type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>
1.2. Idade		<30	<input type="checkbox"/>	
		31-40	<input type="checkbox"/>	
		41-50	<input type="checkbox"/>	
		51>	<input type="checkbox"/>	
1.3. Ciclo em que lecciona		1.º	<input type="checkbox"/>	
		2.º	<input type="checkbox"/>	
		3.º	<input type="checkbox"/>	
1.4. Há quantos anos lecciona?		<10	<input type="checkbox"/>	
		11-20	<input type="checkbox"/>	
		21>	<input type="checkbox"/>	
2.1. Gosta da sua actividade de professor(a)?				
2.1.1. Globalmente, sim				<input type="checkbox"/>
2.1.2. Globalmente, não				<input type="checkbox"/>
2.1.3. Já gostei mais do que agora				<input type="checkbox"/>
2.2. O comportamento dos alunos é decisivo na resposta à pergunta anterior?				
2.2.1. Sim, os alunos são a parte mais importante da minha apreciação positiva				<input type="checkbox"/>
2.2.2. Sim, os alunos são a parte mais importante da minha apreciação negativa				<input type="checkbox"/>
2.2.3. Não é o comportamento dos alunos que me tem desgostado mais				<input type="checkbox"/>
2.3. Os alunos são agora mais “indisciplinados” e “violentos” que há uns anos?				
2.3.1. Sim, são muito mais indisciplinados e até violentos que há uns anos				<input type="checkbox"/>
2.3.2. Há um aumento, mas tem sido um tanto empolado pelos <i>media</i>				<input type="checkbox"/>
2.3.3. As crianças e os adolescentes são, por natureza, inquietos. Se não fosse a televisão não estaria a responder a esta pergunta				
3.1. Atribui importância ao tempo que os seus alunos estão expostos aos <i>media</i> ?				
3.1.1. Sim, estou muito atenta(o) ao que lêem, ouvem ou vêem				<input type="checkbox"/>
3.1.2. Sim, mas não consigo ter conhecimento completo desse fenómeno				<input type="checkbox"/>
3.1.3. Não! Isso é responsabilidade da família. Tenho um programa para dar				<input type="checkbox"/>
3.2. Considera a televisão e os restantes audiovisuais importantes nas nossas vidas?				
3.2.1. Sim, não consigo imaginar o mundo sem TV e outros meios audiovisuais				<input type="checkbox"/>
3.2.2. Sim, mas é necessário ter cuidado com o excesso de utilização				<input type="checkbox"/>
3.2.3. Não, de um modo geral, considero os meios audiovisuais dispensáveis				<input type="checkbox"/>
3.3. Os audiovisuais são importantes no processo educativo?				
3.3.1. Sim, facilitam em muito os processos de ensino e de aprendizagem				<input type="checkbox"/>
3.3.2. Sim, mas infelizmente os que há não chegam para as solicitações				<input type="checkbox"/>
3.3.3. Não, os audiovisuais são prejudiciais na sala de aulas				<input type="checkbox"/>

3.4. Exercerão os <i>media</i> forte influência sobre as crianças e os adolescentes?	
3.4.1. Sim, mas exercem influência idêntica à dos restantes agentes educativos	<input type="checkbox"/>
3.4.2. Sim, exercem maior influência que os restantes agentes educativos	<input type="checkbox"/>
3.4.3. Essa influência é mínima. Há algum exagero nesses medos	<input type="checkbox"/>
3.5. Terão todos os <i>media</i> a mesma influência sobre crianças e adolescentes?	
3.5.1. Não, os <i>media</i> que usam a imagem (televisão, vídeo, cinema, etc.) são mais influentes	<input type="checkbox"/>
3.5.2. Não, os <i>media</i> interactivos (jogos electrónicos, Internet, etc.) são os que mais influência exercem sobre crianças e adolescentes	<input type="checkbox"/>
3.5.3. Sim, na medida em que são todos concorrentes da leitura e da escrita	<input type="checkbox"/>
4.1. Comunga da ideia de que se pode aprender com os <i>media</i> ?	
4.1.1. Sim, os <i>media</i> complementam a aprendizagem escolar	<input type="checkbox"/>
4.1.2. Não, os <i>media</i> desqualificam as aprendizagens escolares	<input type="checkbox"/>
4.1.3. Não, globalmente os <i>media</i> não têm qualquer interesse educativo	<input type="checkbox"/>
4.2. Usa os <i>media</i> na sua sala de aula?	
4.2.1. Sim, uso-os frequentemente como instrumento de ensino e aprendizagem	<input type="checkbox"/>
4.2.2. Não, mas apenas porque há limitações ao seu uso na minha escola	<input type="checkbox"/>
4.2.3. Não, raramente sinto necessidade de usar essas ferramentas	<input type="checkbox"/>
4.3. Globalmente, os <i>media</i> criaram barreiras de comunicação?	
4.3.1. As crianças e os adolescentes mais expostos aos <i>media</i> são menos sociáveis, mesmo quando não os estão a utilizar	<input type="checkbox"/>
4.3.2. O uso dos <i>media</i> não causa qualquer barreira de comunicação	<input type="checkbox"/>
4.3.3. O uso dos <i>media</i> cria mais temas para comunicação	<input type="checkbox"/>
4.4. Será a televisão, os jogos e a Internet inibidores do espírito crítico dos alunos?	
4.4.1. Não, pelo contrário, potenciam o seu espírito crítico	<input type="checkbox"/>
4.4.2. Sim, porque é impossível ter espírito crítico durante tantas horas e perante tantos assuntos estando os alunos, como estão quase sempre, sozinhos	<input type="checkbox"/>
4.4.3. Não tenho opinião sobre essa temática	<input type="checkbox"/>
4.5. Considera fundamental uma educação para os <i>media</i> ?	
4.5.1. Sim, a escola e a família deviam ter outra atitude perante especialmente os mais poderosos meio de comunicação	<input type="checkbox"/>
4.5.2. Sim, mas essa é uma tarefa que cabe à família	<input type="checkbox"/>
4.5.3. Não! Pede-se tanta coisa à escola! Mais uma formação?!	<input type="checkbox"/>
4.6. Considera importante a formação contínua na área da educação para e com os <i>media</i> ?	
4.6.1. Sim, é uma área na qual possuo alguma formação e sobre a qual tenho vindo a adquirir a reflectir nos últimos tempos	<input type="checkbox"/>

4.6.2. Sim, não tenho, mas gostava de ter alguma formação nesse domínio	<input type="checkbox"/>
4.6.3. Não tenho qualquer interesse por esse assunto	<input type="checkbox"/>
5.1. Conhece os programas de televisão mais vistos pelos seus alunos?	
5.1.1. Sim, costumo até usar exemplos dos mesmos nas minhas aulas	<input type="checkbox"/>
5.1.2. Sim, mas não dou muita importância ao assunto	<input type="checkbox"/>
5.1.3. Não vejo qualquer interesse nisso	<input type="checkbox"/>
5.2. Considera que os jogos electrónicos favorecem o desenvolvimento de crianças e adolescentes?	
5.2.1. Sim, há algumas competências que se conseguem desenvolver mais facilmente através da utilização dos jogos electrónicos	<input type="checkbox"/>
5.2.2. Não, os jogos electrónicos apenas desenvolvem o vício	<input type="checkbox"/>
5.2.3. Talvez	<input type="checkbox"/>
5.3. Conhece os jogos electrónicos mais jogados pelos seus alunos?	
5.3.1. Sim, costumo falar com eles sobre os jogos aproveitamos algumas situações para as aulas	<input type="checkbox"/>
5.3.2. Sim, mas nunca nunca atribui qualquer importância a isso	<input type="checkbox"/>
5.3.3. Isso são brincadeiras deles. Não vejo qualquer interesse nesse assunto	<input type="checkbox"/>
5.4. Os <i>media</i> estimulam a violência?	
5.4.1. Sim, crianças e adolescentes que assistem a muita violência ficam mais violentas	<input type="checkbox"/>
5.4.2. Sim, crianças e adolescentes que assistem a muita violência criam insensibilidade à mesma	<input type="checkbox"/>
5.4.3. Não, crianças e adolescentes que assistem a cenas de violência não se tornam violentas por esse motivo. Isso ajuda-as a enfrentar medos.	<input type="checkbox"/>
5.4.4. Não tenho opinião sobre esse assunto	<input type="checkbox"/>
5.5. Haverá uma correlação directa entre a violência dos <i>media</i> e a indisciplina e/ou violência na sala de aula?	
5.5.1. Sim, a violência a que crianças e adolescentes assistem incentiva comportamentos indisciplinados	<input type="checkbox"/>
5.5.2. Não, a indisciplina e a violência têm outras fontes	<input type="checkbox"/>
5.5.3. Talvez haja alguma relação, mas é difícil estabelecer essa ligação	<input type="checkbox"/>
5.6. Sabe o que é o bullying?	
5.6.1. Sim, já li sobre esse assunto e até tenho conhecimentos de alguns casos	<input type="checkbox"/>
5.6.2. Sim, já ouvi falar disso, mas não sei muito bem o que é	<input type="checkbox"/>
5.6.3. Não, nunca li nada sobre o assunto nem sei o que é	<input type="checkbox"/>
5.7. Considera que as crianças e os adolescentes que convivem com situações de violência doméstica são mais indisciplinados?	
5.7.1. Globalmente, esses alunos são mais indisciplinados e/ou violentos	<input type="checkbox"/>
5.7.2. Globalmente, esses alunos tentam apenas chamar a atenção	<input type="checkbox"/>

## A criança e os *media*: ameaça ou oportunidade?

5.7.3. Não creio que haja uma relação directa entre esses fenómenos	<input type="checkbox"/>
6.1. A violência é parte do nosso código genético?	
6.1.1. Sim, a violência é própria da natureza humana	<input type="checkbox"/>
6.1.2. Não, a violência resulta de condicionalismos sociais e culturais	<input type="checkbox"/>
6.1.3. Sim, temos uma predisposição para a violência mas esta pode ser controlada pela educação	<input type="checkbox"/>
6.2. O ser humano é agressivo desde tenra idade?	
6.2.1. Sim, desde muito pequenos temos atitudes agressivas	<input type="checkbox"/>
6.2.2. Talvez, se formos incentivados a isso	<input type="checkbox"/>
6.2.3. Não, as crianças pequenas não têm atitudes agressivas	<input type="checkbox"/>
6.3. Agora que respondeu a todas as perguntas, pergunto-lhe: são os <i>media</i> uma oportunidade ou uma ameaça, na educação de crianças e adolescentes?	
6.3.1. Globalmente, são uma oportunidade	<input type="checkbox"/>
6.3.2. Globalmente, são uma ameaça	<input type="checkbox"/>
6.3.3. Não sei bem, mas creio que são mais uma oportunidade	<input type="checkbox"/>
6.3.4. Não sei bem, mas creio que são mais uma ameaça	<input type="checkbox"/>
7.1. Peça-lhe que avalie o meu inquérito	
7.1.1. Gostei de responder a todas as perguntas. Fez-me pensar	<input type="checkbox"/>
7.1.2. Senti-me confusa(o) por não ser bem a que estava a responder quando sobre os <i>media</i> .	<input type="checkbox"/>
7.1.3. Procure alterar ou juntar outras respostas às seguintes perguntas:	<input type="checkbox"/>

Muito obrigada pela sua colaboração!

Marta Cristina Dias Vieira

Data: de 2008

## Bibliografia

- ABRANTES, José Carlos; COIMBRA, Cristina; FONSECA, Teresa (org.). 1995. A imprensa, a rádio e a televisão na escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALVES, Paula. Educadoras queixam-se: crianças mais violentas. In: Jornal Nova Guarda. [Em linha]. Guarda: Dom Digital, 21 de Fevereiro de 2001. [Consult. 28 de Outubro de 2006]. Disponível em WWW:<URL:[http://www.novaguarda.pt/210201/g\\_ger2.htm](http://www.novaguarda.pt/210201/g_ger2.htm)>
- ARNALDO, Carlos A.. 2002. Meios de comunicação: a favor ou contra a educação?. In: Carlsson, Ulla; Ferlitzén, Cecilia Von (org.). A criança e a mídia: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez. Págs. 439-449.
- BBC. Nueva guerra de consolas de juegos. [Em linha]. (s.l.): BBC, 21 de Maio de 2005. [Consult. 2 de Fevereiro de 2007]. Disponível em WWW:<URL: [http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/science/newsid\\_4556000/4556323.stm](http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/science/newsid_4556000/4556323.stm)>.
- BROUGÉRE, Gilles. 1998. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRAZELTON, T. Berry & SPARROW, Joshua D.. 2006. Compreender a agressividade na criança. Barcarena: Editorial Presença.
- BUCKIGHAM, David. 2000. After de death of childhood: growing up in the age of electronic media. Cambridge: Polity Press.
- CABEZA, José Apolinio García. Jogos de vídeo, selecção e opção positiva. [Em linha]. Lisboa: Cenofa, (s.d.). [Consult. 18 de Agosto de 2007]. Disponível em WWW:<URL:<http://cenofa.org/apontamentos/doc04.htm>>.
- CALLEJO, Javier. 2003. EL CONTROL DE LA ESPIRAL AGRSSIVIDAD-VIOLENCIA EN EL CENTRO ESCOLAR. IN: Marañón, Pedro Manuel Alonso (direc.). Revista de Ciencias de la Educación. N.º 194. Abril-Junho 2003. pág. 140. Madrid: Instituto Calasanz de ciências de la educación.
- CARMO, Hermano; Ferreira, Manuela Malheiro. 1998. Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 1994. A Educação e os Meios de Comunicação Social. Lisboa: Ministério da Educação.
- COSTA, Alves. Breve história do cinema português (1896-1962). [em linha]. 1st ed. Amadora: Bertrand, 1978 [consult. 28 de Abril de 2008]. Disponível em WWW:<URL:<http://www.institutocamoes.pt/cvc/bdc/cinema/011/bb11.pdf>>.



- CRIADO DEL POZO, Maria José; GONZÁLEZ PÉREZ, Joaquim. 2002. Violencia escolar: agresividad y violencia entre iguales. In: Revista de ciencias de la educación. n.º 192 Outubro - Dezembro. Madrid.
- D'Amorim, Fábio [e tal.] – Dependência ou vício? [em linha]. Recife: UFPE, 2003 [Consult. 21 de Abril 2008]. Disponível em WWW <URL:<http://www.cin.ufpe.br/~if679/textos/DependenciaVicio.html>>
- FABREGAT, M.; COSTA, M.; ROMERO, M.. 2004. Adaptation of Tradicional Toys and Games to new Technologies: new products generation. In: GOLDSTEIN, Jeffrey; BUCKINGHAM, David; BROUGÉRE, Gilles (org.). Toys, Games and *Media*. New Jersey: Erlbaum. Págs. 225-240.
- FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. Raízes da violência. [em linha]. (s.d.) [Consult. 5 de Maio de 2008]. Disponível em WWW:<URL:<http://www.roney.floripa.com.br/docs/raizes.doc>>.
- FAYE, Jean-Pierre. 1996. Violência. Enciclopédia Enaudi. Política – Tolerância/Intolerância. Volume 22. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda. Pp. 259-187.
- FINKIELKRAUT, Alain e SORIANO, Paul. 2002. Internet – o êxtase inquietante. Lisboa: Fim de Século.
- FONTES, Carlos. Indisciplina na escola. [em linha]. (s.d.), [Consult em 1 de Junho de 2008]. Disponível em WWW:URL:<http://educar.no.sapo.pt/indisciplina.htm>.
- França, Sandra Luciano; YAEHASHI, Solange Franci Raimundo. 2005. A agressividade na Infância: um estudo sobre suas causas e consequências. (s.l.): Iniciação Científica Cesumar. Janeiro-Junho 2005. Vol. 07. Nº 01. Pp. 11-18.
- FREUD e EINSTIEN. 1997. Porquê a Guerra? Reflexões sobre o destino do Mundo. Lisboa: Edições 70.
- FROMM, Erich. 1979. Anatomia da destrutividade humana. Rio de Janeiro: Zahar.
- GALEGO, Carla. (s.d.). Violência nas escolas: representação social dos Mass *Media*. Actas dos Ateliers do Vº congresso português de Sociologia.
- LAZAR, Judith. (s.d.). Escola, Comunicação, Televisão. Porto: Rés Editora.
- LIMA, Manuel Salvador de Araújo. 2004. Confronto de linguagens: contributos do discurso audiovisual publicitário ao discurso audiovisual pedagógico. [texto policopiado]. Tese de doutoramento. Salamanca: Universidade de Salamanca.
- MAFFESOLI, Michel. 2001. O eterno instante: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Lisboa: Instituto Piaget.
- MAFFESOLI, Michel. 2002. Entre o bem e o mal: compêndio de subversão pós-moderna. Lisboa: Instituto Piaget.

- MARADO, Maria Cacilda de Freitas. 2001. Mecanismos da Comunicação e da Interpessoalidade na relação Ensino-Aprendizagem. [texto policopiado]. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MATOS, Armanda Pinto da Mota. 2006. Televisão e violência: (para) novas formas de olhar. Coimbra: Edições Almedina.
- MENDES, Patrícia; FERNANDES, Armando. 2003. A criança e a televisão. Publicado na Acta Pediatr Port. 2003; 34:101-4
- MILLET, Louis. (s.d.). A Agressividade. Lisboa: Editorial Pórtico.
- MORAIS, Ana Lúcia de Oliveira. As crianças e a violência na televisão. [Em linha], (s.d.), [Consult. A 11 de Janeiro de 2006. Disponível em WWW:<URL:http://www.ipv.pt/forummedia/3/3\_fe5.htm>.
- NOGUEIRA, Rosana Maria César del Picchia de Araújo. A prática da violência entre pares: o *bullying* nas escolas. In: Revista Ibero Americana. N.º 37. [em linha]. Janeiro-Abril 2005, [Consult em 24 de Novembro de 2007]. Disponível em WWW:<http://www.ricoei.org/rie37a04.htm>.
- O'HAGAN, Chris. 1995. Educational *Media* in Practice: the myth and the reality. In: DRY, Chris. 1995. film and television in education. Londres: Blueprint.
- OLWEUS, Dan. 2005 (1993). *Bullying* at school. Oxford: Blackwell.
- OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. 2006. Criança e computador: interação que impulsiona o desenvolvimento e a aprendizagem. In: Revista Colabora. Vol. 3, n.º 11. Junho de 2006.
- PENA, Beatriz. Os efeitos do trauma e da violência nas crianças e adolescentes [em linha]. (s.l.): Expertmedia. 2003. [Consult. 8 de Abril]. Disponível em WWW:<URL:http://www.violencia.online.pt/scripts/cv.dll?sec=criança\_pedopsiq>.
- PEREIRA, Beatriz et al. 2004. *Bullying* in portuguese schools. In: School Psychology Internacional. Vol. 25. págs. 241-254.
- PEREIRA, Beatriz Oliveira. 1997. Estudo de prevenção do *bullying* no contexto escolar: os recreios e as práticas agressivas da criança. Universidade do Minho, Instituto de estudo da criança. Tese de doutoramento [texto policopiado].
- PEREIRA, Sara de Jesus Gomes. 1999. A televisão na família: processo de mediação com crianças em idade pré-escolar. Braga: Universidade do Minho.
- PEREIRA, Sara de Jesus Gomes. A educação para os *media* hoje: alguns princípios fundamentais. [Em linha]. Braga: Universidade do Minho, Centro de ciências históricas e sociais, 2000. [Consult. 15 de Maio de 2008]. Disponível em WWW: <URL:http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3962/1/A%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20para%20os%20Media%20Hoje.pdf>.

## A criança e os *media*: ameaça ou oportunidade?

- PEREIRA, Sara de Jesus Gomes. 2000. Educação para os *media* e cidadania. Braga: Associação dos Profissionais de Educação de Infância.
- PEREIRA, Sara de Jesus Gomes. 2001. Os desafios educativos dos *media* na educação de infância. Minho: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- PINTO, Manuel; PEREIRA, Sara. 1999. As crianças e os *media*: discursos, percursos e silêncios. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). Saberes sobre as crianças. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- PINTO, Manuel. 2002. Televisão, família e escola: pistas para agir. Barcarena: Editorial Presença.
- PINTO, Manuel. 2002a. Informação, conhecimento e cidadania – a educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido. Braga: Centro de Estudos de Comunicação Social.
- PINTO, Manuel. Correntes da educação para os *media* em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempo de mudança. Revista Ibero-Americana. [Em linha]. (s.l.): OEI, Maio - Agosto de 2003. N.º 32. [Consult. 16 de Junho de 2006]. Disponível em WWW:URL:<<http://rieoei.org/32a06.htm>>. ISSN: 1681-5653.
- PONTE, Cristina. 1998. Televisão para crianças: o direito à diferença. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- POPPER, Karl; CONDRY, John. 2007. Televisão: um perigo para a democracia. Lisboa: Gradiva.
- RAMÍREZ, José Francisco González. 1999. Televisión y Juegos Electrónicos: amigos o enemigos?. Madrid: Editorial EOS.
- REAL, Carla. 2008. Violência nas escolas “pode resultar em suicídio”. In: Diário de Aveiro. 2 de Junho de 2008. Aveiro.
- RODRIGUES, Manuel Ferreira. 2006. Violência nos *media*: que tempestades semeiam estes ventos. Acta do Colóquio Internacional Educação para a Não-Violência. Lisboa: Fundação Pró Dignitate.
- RODRIGUES, Sónia. Estudos sobre multimédia. [Em linha]. (s.l.): (s.e.), 1999. [Consult. 28 de Outubro de 2006]. Disponível em WWW:<URL:<[www.citi.pt/estudos\\_multi/sonia\\_rodrigues/temas\\_novo.html](http://www.citi.pt/estudos_multi/sonia_rodrigues/temas_novo.html)>. >.
- (s.a.). Horas passadas à frente do ecrã estimulam inteligência-livro. [Em linha]. Lisboa, Agência Lusa, 12 de Maio de 2006. [Consult. 18 de Agosto de 2007]. Disponível em WWW:<URL:<<http://www.rtp.pt/index.php?article=238795&visual=6>>. >.
- SANTOS, Maria Manuela Castro da Silva Novais dos. 2003. A educação para os *media* no contexto educativo. Lisboa: Ministério da Educação.
- SCHWANITZ, Dietrich. 2006 (2004). Cultura: tudo o que é preciso saber. Lisboa: Dom Quixote.

- TAVARES, Clara Ferrão. 2004. A escola e a televisão: olhares cruzados. Lisboa: Plátano Editora.
- TODOROV, Tzvetan. 2002. Memórias do Mal, Tentações do Bem. Uma análise do séc. XX. Porto: Edições Asa.
- TORRES, Ana; ZAGALO, Nelson; BRANCO, Vasco. 2006. Videojogos: uma estratégia psico-pedagógica?. In: Tavares, José et al.. Activação do desenvolvimento psicológico. Actas do simpósio internacional. Aveiro: Universidade de Aveiro. Págs. 330-335.
- TOTTEN, Mark. 2004. Assessment toolkit fot bullying, harassment and peer relations at school. Ottawa: Canadian Public Health Association.
- VIEIRA, Nelson. Educação com os *Media*, educação para os *Media*. [Em linha]. Almada: Proformar, Dezembro de 2006. [Consult. 5 de Fevereiro de 2007]. Disponível em WWW: <URL:[http://proformar.org/revista/edicao\\_17/educacao\\_para\\_media.pdf](http://proformar.org/revista/edicao_17/educacao_para_media.pdf)>.